الاتجاهات الحديثة في مجال التربية الخاصة

(التخلف العقلى)



الاتجاهات الحديثة فى مجال التربية الخاصة

(التخلف العقلى)

الناشـــــــر: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر
العنــــــوان: بلوك ٣ ش ملك حفنى قبلى السكة الحديد - مساكن درباله - فيكتوريا - الإسكندرية.
تليفـــــاكس: ٥٢٧٤٤٣٨/ ٠٠٢٠٣ (٢ خط) - موبايل/ ٠١٠١٢٩٣٢٣٣
الرقم البريدى: ٢١٤١١ - الإسكندرية - جمهورية مصر العربية.

E- mail

dwdpress@yahoo.com
dwdpress@biznas.com

Website

http:/ www.dwdpress.com

عنوان الكتاب : الاتجاهات الحديثة فى مجال التربية الخاصة
(التخلف العقلى)
المؤلـــــف: د. وليد خليفة ، د. مراد عيسى
رقـم الإيـداع: ١٩٤١٥
الترقيم الدولى: 4 - 591 - 327 - 977

الاتجاهات الحديثة فى مجال
التربية الخاصة
(التخلف العقلى)

إعــداد

دكتــور
وليد السيد أحمد خليفة
قسم علم النفس التعليمى (التربية الخاصة)
كلية التربية بالمنصورة – جامعة الأزهر

دكتور
مراد على عيسى
دكتوراه علم النفس التربوى (التربية الخاصة)
كلية التربية – جامعة الزقازيق

الطبعة الأولي
2015

النــاشر
دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر
تليفاكس : ٥٢٧٤٤٣٨ – الإسكندرية

تقديم الكتاب

الحمد الله الذى أبان لعباده منهاج التربية القويم فى قرأنه العظيم ، والصلاة والسلام على سيد الأولين والآخرين الذى بعثه الله معلما وهاديا بمنهاج قويم ، وبعد أن وفق الله سبحانه وتعالى معدا الكتاب لا يملكا إلا أن يسجدا لربهما شاكرين لعظيم فضله وإقرارا بسابغ نعمه واعترافا بجميل توفيقه ... وبعد.

يتناول هذا الكتاب الاتجاهات الحديثة فى مجال التربية الخاصة مركزا على مجال التخلف العقلى ، حيث أن الأطفال المتخلفين عقليا طاقة من طاقات المجتمع لا يمكن بأى حال من الأحوال تجزئتها ، وهذه الطاقة يجب استثمارها وعدم الاستهانة بها ، لما ينتج عنها من أخطار جسيمة غير متوقعه النسب ، ويجب توفير كل سبل العلاج للأطفال المتخلفين عقليا سواء كان الطبى أم النفسى أم التربوى أم المعرفى السلوكى أم الاجتماعى ، حتى يصبحوا طاقة منتجة بدلا من كونهم طاقة مهملة لا يأتى التفكير فيهم وفى مستقبلهم المبهم لحظة ، وبناء على ذلك يعتمدون على ذواتهم ، ليس ذلك فحسب ، بل يتخطى ذلك اعتماد أسرهم عليهم من خلال إسناد بعض الأعمال البسيطة أو القيام بالعمل فى بعض الوظائف أو المهن البسيطة التى تتمشى مع قدراتهم وإمكاناتهم ، وبذلك يوفرون طاقات الآخرين التى قد تستهلك فى رعايتهم والعناية بهم.

كما يهتم هذا الكتاب بتكنولوجيا التربية الخاصة ، لأن الكمبيوتر أصبح جزءا مهما فى الحياة اليومية ، فهو يستطيع أن يلعب دورا فعالا فى حياة ذوى الاحتياجات الخاصة بصفة عامة والمتخلفين عقليا بصفة خاصة لأنهم فى مسيس الحاجة إلى وسيلة تعليمية متعددة الحواس ، فيزيد من

انتباههم وينمى تفكيرهم ، ويدفعهم إلى التعلم ، ويشوقهم إلى كل ما هو جديد، بالإضافة إلى أن الكمبيوتر يلعب دورا فعالا كأداة ترفيهية فى تحسين توافقهم النفســى والاجتماعى الذين يعانون من انخفاضهما ، وبناء على ذلك ، يضع معدا الكتاب برنامجا للكمبيوتر قائم على نظرية تجهيز المعلومات يعمل على تحسين عمليتى الجمع والطرح لدى الأطفال المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) يمكن الاستفادة منه فى تطبيقات عديدة للتحصيل الأكاديمى فى مجال التخلف العقلــى ، نــأمل من الله سبحانه وتعالى أن يستفيد منه أباء وأمهات الأطفال المتخلفين عقليا والمربين والباحثين فى مجال التخلف العقلى.

كمــا ينتقد هذا الكتاب مفهوم المعاق والإعاقة متكاتفا مع الاتجاهات الحديــثة صــفا واحدا فى تسمية هؤلاء الأطفال بمصطلح "ذوى الاحتياجات الخاصــة" ، لأن مفهــوم المعاق أو الإعاقة يسبب ألم نفسى حاد سواء داخل الطفل ذو الحاجات الخاصة نفسه أم داخل ذوات الأباء والأمهات ، ولا ننكر أن المجتمع بأسره يشارك فى هذا الوصم لأنه لا يعى حجم المشكلة ولا مما يســببه هذا الوصم سلبيا داخل النفس ، وأوصينا من خلال التجارب الميدانية بالــتدخل مــن جمــيع كوادر المجتمع بالوقوف جنبا إلى جنب لتبنى قضية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة ، وهذا يتطلب تكاتف علماء الدين (الأزهر الشــريف) مع علماء علم النفس التربوى (التربية الخاصة) من خلال وسائل الإعلام كفريق عمل واحد لتوضيح هذه القضية وتخفيف العبء سواء النفسى أم الاجتماعى على أسر الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة.

ويحــتوى هذا الكتاب على ستة فصول ، الفصل الأول يتناول مدخل إلــى التربــية الخاصــة وأهــم اتجاهاتها الحديثة مركزا على مفهوم ذوى الاحتياجات الخاصة ، تطور نظرة المجتمع نحو ذوى الاحتياجات الخاصة ، أســباب الاهــتمام بذوى الاحتياجات الخاصة ، مستويات التربية الخاصة ،

استراتيجيات التربية الخاصة ، أهم الاتجاهات الحديثة فى مجال التربية الخاصة ، كما يتضمن الفصل الثانى التخلف العقلى مركزا على مفهوم التخلف العقلى ، تشخيص التخلف العقلى ، تصنيفات التخلف العقلى ، أسباب التخلف العقلى ، خصائص الأطفال المتخلفين عقليا ، وحاجات كل خاصية من خصائصهم ، أما الفصل الثالث يتناول دور الأسرة فى مواجهة أزمة التخلف العقلى مركزا على مفهوم وخصائص الأزمة المرتبطة بميلاد طفلا متخلفا عقليا ، أهم المشاكل التى تعانى منها أسرة الطفل المتخلف عقليا ، دور الأسرة فى تنمية قدرات الطفل المتخلف عقليا ، طرق تدريب أباء وأمهات الأطفال المتخلفين عقليا ، الوقاية وعلاج التخلف العقلى ، أما الفصل الرابع يهتم بأهم البرامج المتتابعة لرعاية الأطفال المتخلفين عقليا التى تتم بصورة مبكرة ، البرامج العلاجية المتتابعة الحديثة للأطفال المتخلفين عقليا ، أما الفصل الخامس يتناول ما أتيح من دراسات وبحوث اهتمت بقضايا متنوعة للأطفال المتخلفين عقليا ، أما الفصل السادس فقد ركز على برنامجين تدريبين: الأول يتضمن تنمية المهارات اللغوية وثبوت فاعليته فى تحسين مستوى الفهم القرائى (المصور) ، حب الاستطلاع (الإدراكى المصور) لدى الأطفال المتخلفين عقليا ، الثانى يحتوى على برنامج كمبيوترى تم تجريبه مع الأطفال المتخلفين عقليا وثبت كفاءته فى تحسين عمليتى الجمع والطرح لدى الأطفال المتخلفين عقليا مبنى على نظرية ثبت فاعليتها فى مجال علم النفس المعرفى (نظرية تجهيز المعلومات).

وأخيرا يتقدم معدا الكتاب بكل الشكر والتقدير إلى أساتذتهما الأجلاء أ.د/صلاح حوطر ، أ.د/حسين الدرينى ، أ.د/صلاح الشريف ، أ.د/صلاح صادق ، أ.د/فاروق صادق ، أ.د/محمد شكرى وزير ، أ.د/فاطمة حلمى فرير ، أ.د/محمد المرى ، أ.د/أحمد شبيب ، أ.د/عادل محمد العدل ، م

أ.د/محمــد الديــب ، أ.د/عبدالفــتاح أدريــس ، أ.د/عبدالرحمن مصليحى ، أ.د/رضـــا رزق ، أ.د/عبدالجواد بكر ، أ.د/أمال باظه ، أ.د/على الدسوقى ، أ.د/فــتحى عبدالحميد ، أ.د/خيرى المغازى ، أ.د/نصرة جلجل ، أ.د/صبحى كــافورى ، أ.د/جمــال السيســى ، د/فــاتن فــاروق عبدالفتاح ، د/تهانى عبدالــلطيف، د/محمــد فتحى ، د/إبراهيم مرعى ، د/محمد هشام ، د/أحمد جمعه ، د/أحمد عبدالله ، د/إبراهيم السنديونى ، د/أشرف الهياتمى ، د/طارق عامر ، د/إبراهيم أبو المجد ، د/فايز البتانونى ، د/عصام جمعه ، د/توفيق محمود ، د/محمود السعيد ، د/عبدالعزيز تاج ، د/عبدالرحمن ، د/عبدالحميد الحولــة ، د/الســيد الــنبطاط ، د/منتصــر الســعودى، د/حسن السافوري، د/المعتزبالله، د/ علاء .

معدا الكتاب

د/وليد السيد أحمد خليفة ـ د/مراد على عيسى



الفصل الأول

مدخل إلي التربية الخاصة
واهم اتجاهاتها الحديثة

١- ذوو الاحتياجات الخاصة:

إن قضـــية الاهتمام بذوى الاحتياجات الخاصة أصبحت من أهم القضايا الـــتى تشغل تفكير العديد من العلماء خاصة علماء علم النفس التربوى لأنها أحد المعايـــير الأساسـية التى يقاس بها تقدم أى أمة فى هذا العصر عصر الانفجار المعـــرفى ، وقـــبل الخوض فى تعريف مفهوم ذوى الاحتياجات الخاصة The persons with special needs يجـــب أن نفرق بين مفهوم الإعاقة بمفهومها التقليدى ، كذلك الطفل المعوق ، وبين مفهوم ذوى الاحتياجات الخاصة الحديث الـــذى أنـــدرج تحته فئتى الموهوبين والمتفوقين عقليا ، وفيما يلى توضيح لتلك المصطلحات:

أ- مفهوم الإعاقة Disability :

تعرف الإعاقة بأنها "قصور أو تعطل عضو One organe أو أكثر من الأعضـــاء Or more thane one الداخلـــية للجســـم من القيام بوظائفها نتيجة لأســـباب وراثـــية Genatic أو مكتســـبة Acquired ، ميكروبية أو فيروسية Microorganism أو حوادث معينة" (عبد الفتـــاح عثمـــان ، ١٩٨١: ٢٩) ، (Daniel & Elena, 1993: 163).

كمـــا يشار إليها بأنها "معاناة كل فرد نتيجة عوامل وراثية أو بيئية من قصور جسمى أو عقلي تترتب عليه آثار اقتصادية أو اجتماعية أو نفسية تحول بيـــنه وبيـــن تعليم أو أداء بعض العمليات العقلية أو الحسية ، التى يؤديها الفرد العـــادي بدرجة كافية من المهارة والنجاح ، وهى كل انحراف أو قصور يحول بين الفرد وبين الاستفادة الكاملة من البرامج والخدمات التعليمية والتدريسية التى تقـــدم للفرد السليم الذى هو فى مثل عمره ، ويتطلب ذلك إعداد برامج وخدمات مـــن نـــوع خـــاص تتناســـب مـــع نـــوع الإعاقـــة لديـــه" (عثمان لبيب فراج ، ١٩٨٤: ١٠) ، (Jannet, 1993: 128).

كما يؤكد على أنها "حالة من عدم القدرة على تلبية الفرد لمتطلبات أداء دوره الطبـــيعى فـــى الحـــياة ؛ المرتبط بعمره ونوعه وخصائصه الاجتماعية

والثقافية ، وذلك نتيجة الإصابة أو العجز فى أداء الوظائف الفسيولوجية أو السيكولوجية" (يوسف القريوتى وآخرون ، ١٩٩٥: ٢١)

كما تعرف بأنها "عدم القدرة على أداء أنشطة معينة بدرجة الكفاءة المتوقعه من الفرد مثل الصعوبة فى السير أو السمع أو الكلام ، وتحدث على مستوى أى عضو أو جهاز فى الجسم" (David & Peter, 1996: 210).

كما يشار إلى هذا المصطلح بأنه "مصطلح شائع فى مجال إضطراب النطق والكلام ، بيد أنه يعبر عن الحالة التى تنتج عن الاضطرابات أو التلف وليس بالضرورة أن يشير إلى المشكلة نفسها ، حيث تؤثر الإعاقة سلبا على حياة الفرد وتصاحب بصعوبات فى أداء مهام الحياة اليومية المتوقعه أكثر ممن هم فى مثل عمره بصورة عادية" (عبدالعزيز السيد الشخص ، ١٩٩٧: ١٣٣).

كما يؤكد على أن الإعاقة "إصابة بدنية أو عقلية أو نفسية تسبب ضررا لنمو الطفل البدنى أو العقلى أو كليهما ، وقد تؤثر على حالته النفسية وعلى تطور تعليمه وتدريبه" (فوزيه أخضر ، ١٩٩٧: ١١).

كما تعرف بأنها "حالة تحد من مقدرة الفرد على القيام بوظيفة أو أكثر من الوظائف التى تعتبر العناصر الأساسية لحياتنا اليومية ، وبينها العناية بالذات أو ممارسة العلاقات الاجتماعية أو النشاطات الاقتصادية ، وذلك ضمن الحدود التى تعتبر طبيعية ، وقد تنشأ الإعاقة بسبب خلل جسمى أو عصبى أو عقلى أى طبيعة فسيولوجية أو سيكولوجية أو تتعلق بالتركيب البنائى للجسم" (غسان أبو فخر ، ١٩٩٨: ١٧).

كما يؤكد على أنها "ضرر أو خسارة تصيب الفرد نتيجة الضعف أو العجز تحد أو تمنع الفرد من أداؤه وهى تمثل الجانب الاجتماعى للضعف أو العجز ، ونوع ودرجة الاعاقة يؤثران في القيم والاتجاهات والتوقعات التى تراعى فيها البيئة الاجتماعية للأفراد" (فهد محمد المسبحى ، ٢٠٠٢: ١٨٥).

كما يشار إليها بأنها "عاهه دائمة عقلية كانت أو جسمية وخللا أصليا فى الفـرد يجعل منه كائنا مختلفا عن الآخرين" (إبراهيم عباس الزهيرى،٢٠٠٣ : ٥٦).

كمـا يؤكـد علـى أنها عبارة عن "تأثير انعكاسى نفسى أو انفعالى أو اجـتماعى مركـب يحدث للفرد نتيجة لاصابته بخلل أو عجز يحول دون أداؤه للـدور الذى يعتبر طبيعيا له فى المجتمع تبعا لعمره ونوعه وحالته الاجتماعية والثقافـية ، ويظهر ذلك بصورة واضحة في الفروق الشاسعة فى الأداء الراهن لهـذا الفرد عند مقارنته بالأداء المتوقع منه أو أداء مجموعة من أقرانه فى مثل عمره و نوعه (أبو النجا أحمد عز الدين ، عمرو حسين أحمد بدران، ٢٠٠٤: ٣ -٤).

كمـا تعرف على أنها "ذلك العجز أو القصور المزمن الذى يؤثر على قـدرات الشخص فيصير معوقا سواء كانت الإعاقة جسمية أم حسية أم عقلية أم اجتماعـية ، الأمـر الذى يحول بين الفرد وبين الاستفادة الكاملة من الخبرات التعليمـية الـتى يسـتطيع الفـرد العادى الاستفادة منها ، كما تحول بينه وبين المنافسـة المتكافـئة مـع غـيره مـن الأفـراد العاديين فـى المجـتمع (صبحى عبدالفتاح كافورى ، ٢٠٠٥ "ب": ٣).

يتضح مما سبق ، أن معظم التعريفات ركزت على أن الاعاقة "ناجمة عن عدة عوامل سواء كانت وراثية أم بيئية مكتسبة تحد من النشاط الذى يقوم به الفرد العادى ، وتؤثر على توافقه النفسى والاجتماعى ، مما يعوق الاستثمار البشرى المفروض تحقيقه".

ب- مفهوم المعوق Handicapped:

يعـرف المعـوق بأنه "كل فرد لا يستطيع أن يكفل لنفسه كليا أو جزئيا ضروريات الحياة الفردية أو الاجتماعية نتيجة نقص فطرى أو غير فطرى فى قواه سواء كانت الجسمية أم العقلية" (رسالة اليونسكو ، ١٩٨١: ٧).

كما يشار إليه بأنه "كل فرد نقصت إمكانياته للحصول على عمل مناسب والاستقرار فيه نقصا فعليا نتيجة لعاهه جسمية أو عقلية (إسماعيل شرف ، ١٩٨٣: ١٥).

كما يعرف على أنه "الفرد الذى يتطلب تعديلا فى الممارسات التحصيلية أو الخدمات التربوية الخاصة ، للوصول به إلى أقصى سعه ممكنة وتأتى الصعوبة نتاجا لمشكلات اجتماعية أو طبيعية أكاديمية بصورة فعالة عند مقارنته بأقرانه العاديين"(Ysseldyke & Algozzine, 1995: 31)

كما يشار إليه بأنه "كائن اجتماعى يعيش مع الآخرين ، قد يستجيب للإعاقة التى تقف به فى مستوى متدن ، استجابة لا سوية ، قوامها الإنطواء والشعور بالنقص ، القلق ، الإحباط ، العدوان ، الاتكالية ، أو استجابة سوية قوامها التعويض والبروز فى مجال أو آخر ، وتكوين علاقة طيبة مع الآخرين ، ويتوقف نوع الاستجابة على التاريخ التكوينى للفرد ، والأحداث التى مر بها وأسهمت فى تربيته ، وطبيعة الظروف التى يعيشها فى الأسرة والمدرسة والمجتمع ، ونظرته إلى إعاقته ونظرة المحيطين به إليه" (عبدالفتاح صابر عبدالمجيد ، ١٩٩٧: ١٢).

كما يؤكد على أنه "الفرد الذى يصاب بحالة من الضرر البدنى أو العجز، ويطلق هذا المصطلح على من تعوقه قدراته الخاصة عن النمو السليم إلا بمساعدة خاصة وهو لفظا مشتقا من الإعاقة أى التأخير والتعويق" (على عبدالسلام ، أحمد عبدالهادى ، ١٩٩٧: ١٢٩) ، (نعمة محمد بدر يونس ، عبدالفتاح صابر عبدالمجيد ، ٢٠٠٠: ٩٦).

كما يعرف بأنه "فرد أصيب بإعاقة عقلية أو جسمية أو حسية دون ذنب جناه سوى أنه ينقص عن أقرانة بسبب هذه الإعاقة" (إسماعيل عبدالفتاح عبدالكافى ، ٢٠٠٠: ١).

كما يشار إليه بأنه "فرد لديه قصور فى القدرة سواء الجسمية أم الحسية أم العقلية أم النفسية أم الاجتماعية ناتج عن حدث خلقى منذ الولادة أو مكتسب ،

فـيكون غير قادر على كفالة نفسه كليا أو جزئيا فى أى من هذه القدرات ليسد حاجاتـه الأساسـية ، معتمدا على قدراته الفردية إلى جانب غياب القدرة على المـزاولة والاسـتمرارية بـالمعدل الطبيعى للفرد العادى ، للحد الذى يتطلب المساعدة ويستوجب التأهيل لباقى قدراته المتاحة ، وفقا لاعاقته ولبيئته المحيطة لتوفـير بعـض الاسـتقرار لهـذا الفرد اجتماعيا ونفسيا واقتصاديا" (مصطفى عبدالباقى عبدالعاطى ، ٢٠٠١: ١٤٣).

كمـا يؤكـد علـى أنه "الفرد الذى ينحرف انحرافا سالبا ملحوظا عن الأطفـال العاديين سواء كان هذا الانحراف فى الخصائص العقلية أم الحسية أم الانفعالـية أم الاجتماعـية بحيـث يستدعى هذا الانحراف تقديم خدمات تربوية خاصـة" (إبراهـيم زكى قشقوش ، ١٩٩١:٢٠) ، (إبراهيم عباس الزهيرى ، ٢٠٠٣: ٢٦).

كما يشار إليه بأنه "الفرد المصاب باعاقة مزمنة أو حادة والتى قد ترجع إلى الضعف الجسمى أو العقلى أو خليط منهما ـ احتمال استمرارها غير محدد ـ ينـتج عـنها قصـور أساسـى فى ثلاثة مجالات أو أكثر من أنشطة الحياة الأساسية (رعاية نفسه ـ أسلوب التعبير والتقبل ـ التعلم ـ الحركة ـ التوجيه الذاتى ـ الاستقلالية ـ كفاية نفسه اقتصاديا) ـ تظهر على الشخص حاجته إلى مجموعـة أو سلسلة خاصة من الرعاية الشاملة أو العلاج أو الخدمات الأخرى التى تستمر مدى الحياة" (فهد محمد المسبحى ، ٢٠٠٢:١٨٤).

وتعنى كلمة (معوق) "كل شخص عاجز كليا أو جزئيا ، عن ضمان حياة شخصـية أو اجتماعـية طبيعـية ، نتيجة نقص خلقى أو غير خلقى فى قدراته الجسمية أو العقلية" (شريف محمد شريف ، ٢٠٠٤: ٤٣٢).

كمـا يعرف المعوق بأنه "فرد تحول ظروفه الإعاقية (نقص فى الجسم) أو العقل أو غيرهما من اصابات ولد بها أو لحقت به بعد ولادته ، دون استمرار الـنمو النفسـى أو ممارسة السلوك أو ظهور النشاط بشكل طبيعى فى مواقف الحـياة العاديـة ، تلك الظروف الإعاقية التى تؤثر سلبيا على اكتسابه للسمات

والمهارات الشخصية جسميا وعقليا واجتماعيا ووجدانيا، ويحتاج إلى المساعدة الإنسانية التكاملية المتخصصة من خلال تعظيم عمل ما تبقى لديهم من إمكانات قابلة للتعلم والتدريب ، وصولا إلى أقصى طاقة ممكنة يملكونها فى الحاضر والمستقبل"(جابر محمود طلبه ، ٢٠٠٤: ٧٣).

كما يطلق عليه بأنه "الفرد الذى يعانى من قصور واضح فى خاصية حسية أو حركية أو جسمية بوجة عام أو عقلية أو أجزاء الحركة أو مرض مزمن أو إعاقة عقلية أو نفسية لا يمكنه من الاستفادة الكاملة بكل برامج التربية التى تقدم للعاديين ويحتاج إلى رعاية خاصة" (آمال عبدالسميع باظه ، ٢٠٠٥ "ب": ٩).

وبناء على ما سبق ، نرى أن معظم التعريفات السابقة ركزت على أن المعوق هو "ذلك الفرد الذى ينحرف أداؤه انحرافا سالبا عن المتوسط الإحصائى للعاديين مما يعوقه عن استثمار قدراته سواء كانت الجسمية أم العقلية أم الاجتماعية أم الوجدانية ، لذا فهو فى مسيس الحاجة إلى التعرض لبرامج تدريبية مكثفة خاصة تستثمر تلك القدرات إلى أقصى حد ممكن" ، وعلى هذا ، ونحن على ساحة الألفية الثالثة استبدل مصطلح الإعاقة أو المعوق بمصطلح ذوى الاحتياجات الخاصة ، نظرا لأن تأثير مصطلح الإعاقة أو المعوق سلبى سواء على الفرد ذو الحاجات الخاصة ذاته أم على أساليب رعايته والعناية به من جانب الأسرة أو المجتمع.

جـ- مفهوم ذوو الاحتياجات الخاصة:

يعرف الفرد ذو الحاجات الخاصة بأنه "الفرد الذى يعانى من قصور فى جانب أو أكثر من جوانب النمو ، وكذلك الفرد الذى يمتلك قدرات عالية أو استثنائية ، وينظر إليه على أنه الفرد الذى يختلف عن الفرد العادى أو المتوسط بدرجة يحتاج عندها إلى التعديل فى الخبرات أو الممارسات التربوية لتنمية قدراته الخاصة واستعداداته" (Kirk, 1997: 2).

كمـــا يؤكد على أنه "الفرد الذى ينحرف عن المتوسط سلبا أو إيجابا فى المجـــال الأكاديمى أو اللغوى أو الاجتماعى أو الانفعالى أو العقلى أو الحركى" (حمدى شاكر محمود ، ١٩٩٨: ١).

كمـــا يشار إلى أنه "أى فرد يختلف أو ينحرف عن غيره من الأفراد فى جانب أو أكثر من جوانب شخصيته ، بحيث يبلغ هذا الاختلاف من الدرجة التى تشـــعر عـــندها الجماعة التى يعيشها معها ذلك الفرد ـــ لأسباب خاصة ـــ أنه بحاجـــة إلى خدمات معينة (احتياجات معينة) تختلف عن تلك الاحتياجات التى تقدم إلى الأفراد العاديين" (سهير كامل أحمد ، ١٩٩٨: ٦٤).

كمـــا يمكـــن تعريفهم بأنهم "أولئك الأفراد الذين ينحرفون عن المستوى العـــادى أو المتوســـط فى خصيصه ما من الخصائص ، أو فى جانب ما ـــ أو أكـــثر ـــ مـــن جوانب الشخصية ، إلى الدرجة التى تحتم احتياجهم إلى خدمات خاصـــة ، تخـــتلف عمـــا يستخدم إلى أقرانهم العاديين ، وذلك لمساعدتهم على تحقـــيق أقصى ما يمكنهم بلوغه من النمو والتوافق" (عبدالمطلب أمين القريطى، ٢٠٠١: ١٣).

كمـــا يؤكد على أنهم "الأفراد الذين لهم ظروف خاصة ومستوى خاص يخـــتلف عن ظروف الأفراد العاديين ومستواهم ، فيتفوقون عليهم أو يقصرون دونهـــم ، وذلـــك فهـــم يحتاجون إلى مساعدتهم فى نمو شخصيتهم نموا سليما مـــتكاملا متوازنا يؤدى إلى تخفيف الذات ومساعدتهم على التكيف مع المجتمع الذى يعيشون فيه" (عبدالقادر محمد عبدالقادر ، ٢٠٠١: ٢٤).

كما يشار إليهم بأنهم "الأفراد الذين ينحرفون عن المتوسط الاحصائى ، أى الذيـــن يخـــتلفون عن عامة الأفراد وأكثريتهم ، وعلى ذلك فهذه الفئة تشمل الأفراد الأذكياء ، كما تشمل الأفراد منخفضى الذكاء ، باعتبار أن معظم الأفراد متوســـطو الذكـــاء ، وتشـــمل هذه الفئة أيضا الأفراد ذوى الإعاقات الحسية أو العقلـــية ، كذلـــك الأفراد ذوى الاصابات الجسمية أو ذوى الأمراض المزمنة ، والـــتى يمكـــن أن تؤثر على نشاطهم الجسمى ، وسلوكهم المعرفى والوجدانى

والاجتماعى ، وفى عادات توافقهم وأساليب تكيفهم مع أنفسهم أولا ، وفى الوسط الذى يعيشونه فيه ثانيا" (علاء الدين كفافى ، ٢٠٠٣: ١٢).

كمـا يمكن تعريفهم بأنهم "الأفراد الذين هم فى حاجة إلى تربية خاصة والـتى تشمل البرامج والخدمات المقدمة لهؤلاء الذين ينحرفون عن أقرانهم من الناحـية الجسـمية أو العقلية أو الانفعالية بدرجة تجعلهم بحاجة إلى خبرات أو أساليب أو مواد تعليمية خاصة تساعدهم على تحقيق أفضل عائد تربوى ممكن" (كمال عبدالحميد زيتون ، ٢٠٠٣: ٥).

كما يؤكد على أنهم "الأفراد الذين ينحرفون انحرافا ملحوظا عن العاديين فـى جانـب أو أكثر من جوانب نموهم ، العقلى والحسى والانفعالى والحركى واللغـوى ، بصـورة تحـتم احتياجهم إلى خدمات خاصة تختلف عما يقدم إلى أقـرانهم العاديـين ، وذلـك بهـدف تنمية استعداداتهم إلى أقصى حد ممكن ، ومسـاعدتهم علـى التكيف مع واقعهم الاجتماعى" (عبدالعزيز الغريب صقر ، ٢٠٠٤: ٢٧٥).

كما يمكن تعريفهم بأنهم "الأفراد الذين يبعدون عن المتوسط بعدا واضحا سـواء فـى قدراتهم العقلية أم التعليمية أم الانفعالية أم الجسمية ، بحيث يترتب علـى ذلـك حاجتهم إلى نوع من الخدمات والرعاية الخاصة ، التى تمكنهم من تحقيق أفضل ما تسمح به قدراتهم على كافة المستويات" (ليلى أحمد كرم الدين ، ٢٠٠٤: ٧٣٩).

كما يؤكد على أنهم "الأفراد الذين يعانون من اضطرابات تؤدى إلى أن يصـدر عـنهم أنمـاط سـلوكية تثير الشكوى والتذمر لدى الأفراد أنفسهم أو المحيطين بهم فى الأسرة أو المؤسسات الاجتماعية التربوية ، وتجعل منهم فئة تحـتاج إلى توفير آليات وخدمات تربوية خاصة لمنحهم الفرصة للانخراط فى العمـل التعلـيمى من خلال تعديل السلوك الخاطئ واستنهاض طاقتهم المتعلقة بالتعليم ، وعلى هذا يكون السلوك المشكل بالنسبة للفرد هو كل ما من شأنه أن يعـوق تحقـيق نمـوه الطبيعى مثل أقرانه من غالبية الأفراد أو يعطل تحقيق

الأهـداف الـتربوية المنشودة من الأبوين أو من المسئولين عن دور الحضانة ورياض الأطفال" (عادل منصور محمود صالح ، ٢٠٠٤: ١٨٤).

ويعرف الفرد ذو الحاجات الخاصة بأنه "الفرد الذى يحتاج طوال حياته أو خـلال فـترة مـن حياته إلى صفات خاصة كى ينمو أو يتعلم أو يتدرب أو يـتوافق مع متطلبات حياته اليومية أو الأسرية أو الوظيفية أو المهنية ، ويمكن بذلـك أن يشـارك فى عمليات التنمية الاجتماعية والاقتصادية بقدر ما يستطيع وبأقصى طاقة ممكنة" (آمال عبدالسميع باظه ، ٢٠٠٥ "جـ": ٢٣٠).

وممـا سـبق عرضـه ، يمكن تعريف ذوو الاحتياجات الخاصة بأنهم "الأفـراد الذيـن يمكـن تقسيمهم إلى فئتين رئيستين ، الأولى: ذوو الاحتياجات الخاصة الإيجابية وتشمل الموهوبون والمتفوقون عقليا ، الثانية: ذوو الاحتياجات الخاصة السلبية وتتضمن (ذوو الاحتياجات الخاصة السمعية ـ ذوو الاحتياجات الخاصـة العقلـية ـ ذوو الاحتـياجات الخاصة البصرية ـ ذوو الاحتياجات الخاصة التعليمية ـ ذوو اضطرابات الانتباه والنشاط الزائد ـ ذوو اضطرابات المهـارات الحركية ـ ذوو الاضطرابات النهائية المنتشرة ـ ذوو اضطرابات الأكـل والتغذية ـ التوحيدين أو الاجتراريين) ، وهؤلاء الأفراد فى حاجة ماسة إلـى برامج تدريبية تكنولوجية فردية على حسب احتياجهم الخاص ، ليس ذلك فحسـب ، بل يتخطى ذلك تكاتف المجتمع بأسره تجاه هؤلاء الأفراد وتقديم يد العـون لهم للوصول بقدراتهم إلى أقصى حد يمكن بلوغه ، وهذا ينعكس إيجابيا على استثمارة البشرى ، وبذلك يمكن وضعه فى احصائيات الدول المتقدمة".

٢- تطور نظرة المجتمع نحو ذوى الاحتياجات الخاصة (*):

عانى ذوو الاحتياجات الخاصة منذ أقدم العصور من الإساءة والإهمال والاستهزاء ، فقد كان أفلاطون يرى أن ذو الحاجات الخاصة يعتبر ضررا على دولته المثالية ، ولم يسمح لـه بالتعلم أو الزواج الذى سيؤدى حتما إلى إضعاف

(*) يقصد بهم هنا الأفراد الذين ينحرفون انحرافا سالبا عن المتوسط الاحصائي.

هـذه الدولـة كمـا اهتمت مجتمعات أخرى برعاية ذوى الاحتياجات الخاصة والعـناية بهـم ، لذلـك فقـد اختلفت وجهات النظر فى كيفية التعامل مع ذوى الاحتياجات الخاصة.

وبغض النظر عن الخصائص الإيجابية لذوى الاحتياجات الخاصة ، فإن الأفـراد العـاديون ينزعون إلى الاعتقاد بأنهم ليسوا أشخاصا ناضجين ، وإنما تنقصـهم أشـياء ضـرورية ، وفى ظل هذا الافتراض فإن العاديون يمارسون أشـكالا مخـتلفة مـن التمييز والتعصب ، كما يستخدمون التسميات الدالة على الوصمة في أساليب تواصلهم اليومي ، ومن ثم نجد أن العاديون لا يفكرون فى آثار هذه المعانى السلبية ليس على ذوى الاحتياجات الخاصة فحسب بل يتخطى ذلك أباء وأمهات ذوى الاحتياجات الخاصة ، مما ينعكس أثر ذلك على أساليب تربيتهم ورعايتهم وحمايتهم وهم فى أمس الحاجة الدائمة إلى المزيد منها (فتحى السيد عبدالرحيم ، ١٩٨٣: ١٦٦).

وقد كانت نظرة المجتمع إلى ذوى الاحتياجات الخاصة دون الإشارة إلى فئة بعينها منذ فجر التاريخ مشوبة بالحيرة وسوء الفهم والشك واليأس ، وقد كان سـبب هـذه الحيرة هو عدم اهتداء الإنسان القديم إلى الأسباب الحقيقية لحدوث الإعاقة ، كما حدث الشك بسبب الغموض المحيط بالأسباب مع عدم القدرة على الـتعامل مـع ذوو الاحتـياجات الخاصة وما يمرون به من اضطرابات نفسية واجتماعـية وسـلوكية ووجدانية ، أما اليأس فكان بسبب ما تتطلبه الإعاقة من احتياجات خاصة ومن ضرورة توفير ظروف مناسبة لكل حالة على حدة ، فى وقـت لم يكن يملك فيه الإنسان القديم ما يستطيع به دفع الضرر عن ذاته وعن الآخرين (رمضان محمد القذافى ، ١٩٩٥: ١٠٣).

ومصـطلح الإعاقة لفظ يحدث تأثيرا أقل ما يوصف به ، أنه تأثير مؤلم حـتى علـى العاديون ، والحقيقة أن المصطلح أو مجموعة الألفاظ (العجز ــ الإعاقة ــ الخلل) المستخدمة للدلالة على فئات ذوى الاحتياجات الخاصة فى حد ذاتها ليست هى المسئولة عن إحداث هذا الأثر غير المرغوب ، ولكن المسئولية

تقع علـى الكـيان الاجتماعى بأسره ، ذلك الكيان الذى يعتبر الإعاقة نقصا ، ويعتـبر ذوو الاحتياجات الخاصة عبئا ، فالمفهوم الاجتماعى للإعاقة هو الذى يحـدث ذلك التأثير عند مواجهة حالات الإعاقة ، وهو مفهوم أسهم علم النفس التربوى ـ بصورة أو بأخرى ـ فى ترسيخه وتكريسه من خلال أساليب عمقت مـن الاخـتلافات بيـن ذوى الاحتياجات الخاصة فى المجتمع وتحديد مناطق نشـاطهم فى الأجزاء الذى يسمح المجتمع لهم بممارسة حياتهم فى إطارها وفقا لتوصيات أهل الخبرة (إيمان فوزى سعيد ، ٢٠٠١: ٥١).

ويقدر عدد ذوى الاحتياجات الخاصة بنحو (٥٠٠) مليون طفل من بينهم (١٤٠) ملـيون طفـل وبنسـبة (١٢-١٠%) مـن مجمـوع السـكان وبقدر (٨٠%) منهم فى الدول النامية ، وذلك حسب احصائيات منظمة الصحة العالمية (١٩٩٨) ، ويلاحـظ أن هـذه الاحصـائيات تشمل ذوى الاحتياجات الخاصة الموجوديـن بالفعل داخل المؤسسات سواء بنظام العزل أم الدمج ، ومعنى ذلك أنـه يوجـد العديد من الحالات التى لم يتم تشخيصها وتصنيفها ، حيث يعانى أفـرادها مـن إعاقـات أكـبر وأعمـق وهـى أكـثر انتشـارا (آمال عبدالسميع باظه ، ٢٠٠٢: ٢٠).

وعلـى هـذا ، فكان لقضية الإعاقة نتائج نفسية واجتماعية ، لا تظهر تأثيراتها السلبية على الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة فقط ، وإنما تظهر على المجـتمع ككـل فـى صورة أحد معيقات التنمية ، والتربية بدورها المشاركى والممارسى تعمل على الوصول إلى أقصى درجات التقدم والرفاهية لهم (إبراهيم عباس الزهيرى ، ٢٠٠٣: ١٩).

وبـناء علـى ذلك ، يضع المجتمع غير الواعى بمتطلبات ثقافة الإعاقة وصـمات هـذه الإعاقـة كعلامات وشم موصومة بالتدنى والتجاهل والاحتقار والإسـاءة والإهمال على جبين ذوى الاحتياجات الخاصة وكأنهم جناه لا مجنى علـيهم ، وكـأن هـذا المجتمع يعاقبهم على ذنب لم يقترفوه ودون إثم جنوه ، ويحاصرهم فى دوائر متوالية من الأسر التربوى والنفسى والاجتماعى وغيرها،

دون أن يوفر لهم ـ هذا المجتمع ـ مطالب التحرر من هذا القهر الإنسانى والازدراء الإنسانى ، ويبقى حق تقرير المصير الإنسانى لتربية ذوى الاحتياجات الخاصة فى ثقافة المجتمع الغربى معلقا وحتى إشعار آخر (جابر محمود طلبه ، ٢٠٠٤: ٢٧).

ولقد بدأ المجتمع فى تغيير نظرته نحو ذوى الاحتياجات الخاصة فى ظل اعتبارات أساسية هى:

١- ضرورة إعادة النظر فى قضية الإعاقة من جديد ، وذلك بتناولها من زاوية الدفاع الاجتماعى فى مواجهة الإعاقة ، وذلك بنظرة شاملة للإعاقة من حيث ظروفها والعوامل المجتمعية المؤدية لها والمواجهة الجادة والجريئة لهذه الظروف والعوامل بدلا من اعتبارها مشكلة فردية تنتهى بإعادة التأهيل الجزئى لذوى الاحتياجات الخاصة بإعالتهم ومعالجة ما يمكن علاجه من صور عجزهم.

٢- ينبغى الانطلاق من مسلمة أن الإنسان المتكامل القادر والفعال هو النموذج الأساسى الذى نصبوا إليه ، فإن أى إعاقة هى إنقاص للنموذج الإنسانى الأساسى أو اغتراب عنه ، ومحاولة إدماج وتكامل ذوى الاحتياجات الخاصة مع المجتمع من جديد فى ظل مبادئ العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص التى تشكل جوهر الحقوق الأساسية للإنسان.

٣- ضرورة الاهتمام بالبعد المستقبلى لقضية ذوى الاحتياجات الخاصة وذلك من حيث احتمالات التطور فى حجم المشكلة والآثار الاجتماعية التى قد تنتج عنها.

٤- ضرورة تبنى وصياغة أكثر الاستراتيجيات مرونة وقدرة على مواجهة الآثار الاجتماعية المتوقعة نتيجة التطور فى حجم المشكلة فى المستقبل ، بحيث تتلاءم مع استراتيجية التنمية العامة للمجتمع.

٥- يجب أن تعمل التربية على تعليم وتأهيل ذوى الاحتياجات الخاصة تأهيلا تربويا يساعدهم على الانضمام لسوق العمالة حتى لا يكونوا فئة من العاطلين.

٦- من منطلق إنسانى واجتماعى ودينى واقتصادى ، لأن أى تقصير فى رعاية ذوى الاحتياجات الخاصة يدفعهم إلى مزيد من القلق والكبت والاحباط مما تنعكس تلك الآثار السلبية على المجتمع واستثماره البشرى ، وعلى هؤلاء الأفراد من حيث تعاملهم مع ذواتهم والآخرين.

٧- ما وصلنا إليه الآن من ذلك التقدم الهائل فى المفاهيم وفى أساليب التفكير، أدى إلى تغيير اتجاهات المجتمع نحو ذوى الاحتياجات الخاصة بشكل يساعد على إعادة اعتبارهم وشعورهم بآدميتهم وأحقيتهم فى الحياة ومحاولة دمجهم فى المجتمع بشكل تام ، وقد أمكن تحقيق ذلك فى عصر تكنولوجيا المعلومات الذى ساهم فى تغيير اتجاه المجتمعات نحو الأخذ بالأساليب التقنية العلمية الحديثة سواء فى القياس الطبى أم التربوى أم الفسيولوجى ، وتشخيص ذوى الاحتياجات الخاصة على أساس علمى سليم.

٨- اهتدى العالم مؤخرا إلى الإعاقة ما هى إلا طاقة كامنة تبحث عن مثيرات لتشبع حاجاتها وتؤهلها إلى التنمية البشرية إلى أقصى حد ممكن.

٩- تبنى المجتمع الدولى قضايا ذوى الاحتياجات الخاصة وتأهيلهم ، وأصبح هذا التأهيل سمة التقدم الذى يقاس بها تقدم أى مجتمع ، والدليل على ذلك حصول مصر على العديد من الميداليات الذهبية والفضية والبرونزية كل عام من المسابقات الدولية التى تعد لذوى الاحتياجات الخاصة (إبراهيم عباس الزهيرى: ٢٠٠٣: ١٩)، (وليد السيد أحمد خليفة "ب"، ٢٠٠٦: ٩٥).

٣- أسباب الاهتمام بذوى الاحتياجات الخاصة:

أ- الاتجاه الإنسانى:

لا ينكر التاريخ الأحداث السلبية المتعددة التى مرت بذوى الاحتياجات الخاصة وعانوا من أهوالها ، وفى وقت كان الناس ينظرون إليهم على أنهم فأل

شؤم ، ومصدر للنكبات ، ورمز للآثام التى أرتكابها والديهما مما أدى إلى رفضهم وتشريدهم من قبل المجتمع وتعريضهم للمهالك فى كثير من الأحيان وقد أدى ذلك إلى زيادة الاهتمام بهم ، إلا أن الأمر يتطلب تكاتف المجتمع بكل أفراده ومؤسساته وأجهزته من أجل مساعدتهم وتوفير كل أساليب العلاج النفسى والعضوى والتربوى لتخفيف الآثار النفسية والاجتماعية التى يواجهونها ، فذوى الاحتياجات الخاصة لهم نفس حقوق العاديين من منطلق إنسانى حيث أن ما يعانونه من قصور فى قدراتهم العقلية قد منعهم من إنجاز ما عليهم من واجبات.

ب- الاتجاه الاجتماعى:

تواجه الأسرة التى تحولت من أسرة ممتدة واسعة إلى أسرة نووية صغيرة كثيرا من المتاعب والمصاعب بسبب طفلها ذو الحاجات الخاصة لأنه فى حاجة دائمة ومستمرة إلى مزيد من الرعاية والعناية ولا سيما إذا كان من فئة البلهاء أو المعتوهين ومما يزيد للمعاناة عند الأسرة محورين أساسين :

المحور الأول : تولد الشعور بالذنب لدى الوالدين حيث يلقون على أنفسهم المسئولية كاملة لإنجاب هذا الطفل .

المحور الثاني : لما كان الأباء يعانون من نقص الخبرة فى التعامل مع حالات الإعاقة العقلية (لصعوبة فهم عالم الإعاقة وما تتطلبه من مهارات تدريبية خاصة) لذا أصبح من الواجب أن يهتم المجتمع ككل بمثل هذه المشاكل التى تؤثر سلبا على الفرد وعلى الجماعة وإسهاما فى تخفيف هذا العبء على أسر ذوى الاحتياجات الخاصة ، نادى كثير من المربين والأطباء بضرورة إنشاء مؤسسات تربوية متخصصة لتربية هؤلاء الأطفال وإكسابهم بعض المهارات لكى يستطيعوا الاعتماد على أنفسهم ومن ثم تخفيف بعض الأعباء النفسية والاجتماعية التى تعانى منها أسرهم.

جـ- اتجاه تكافؤ الفرص ومراعاة مبدأ الديمقراطية:

لابـد من تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص ومراعاة مبدأ الديمقراطية بين أفراد المجـتمع ، لـذا كان من الضرورى منح أفراد هذه الفئة الفرص المناسبة لتلقى التعلـيم والتدريب مع المشاركة الكاملة فى الحياة العامة ليعيشوا حياة طيبة ولا يكونـوا عالـة على المجتمع أسوة بغيرهم من الأسوياء وبالقدر الذى تسمح به قدراتهـم واستعدادتهم ، حيث أن الفرد يولد بالقدرة على تكوين القدرات وليست القـدرات ذاتهـا وبـالقدرة على تكوين الاستعداد وليس الاستعداد ذاته اللهم إلا المعجزات.

د- اتجاه التنمية البشرية :

لا شك بأن الكادر البشرى أهم استثمار يسعى المجتمع لتحقيقه واستغلاله فالطاقـة البشرية لا تقدر بثمن ولما كان ذوو الاحتياجات الخاصة يمثلون قد لا يسـتهان بـه من هذه الطاقة، إذن لابد من الاستفادة منها فى ضوء الإمكانيات المتاحة وذلك بعد تأهيل القادرين منهم للعمل وزيادة الدخل الاقتصادى والحاقهم بأعمـال بسيطة تتناسب مع ما تبقى لديهم من قدرات وطاقات حتى يتحولوا من أفراد يعتمدون على الدولة فى معيشتهم إلى أفراد يسهمون فى إنتاج ورفاهية هذا المجتمع ، وبذلك نكون قد نجحنا فى معاونتهم على التوافق النفسى والاجتماعى مـن جانـب، والاستثمار البشرى من جانب آخر ولعلنا يجب أن نقرر أن أهم استثمار فى بنى البشر هو استثمار العقل وتكامل وظائفه.

هـ- اتجاه حماية المجتمع من انتشار الأمراض الاجتماعية:

مـن المعروف أن ذوو الاحتياجات الخاصة لديهم قابلية للاستهواء كما يسهل انقيادهم للآخرين مما قد يترتب عليه سهولة استغلالهم فى بعض الأعمال غير المشروعة التى لا تتناسب مع الشرائع السماوية ، ومن هنا كانت ضرورة توفـير الـرعاية والعـناية حماية لهذه الفئة من الانحراف وحماية للمجتمع من انتشار الأمراض الاجتماعية.

و- اتجاه الدراسات والبحوث والقياس النفسي:

شهد النصف الأخير من القرن العشرين زيادة ملحوظة للدراسات والبحوث والاختبارات التي أجريت على ذوى الاحتياجات الخاصة ، مما كان له أثر في توجيه الأذهان إلى الاهتمام بتوفير البيئة التربوية والنفسية لهذه الفئة وكذلك نوع الأنشطة التي يمكن أن تقدم لهم ونوع الأعمال التي يكونوا قادرين على إنجازها وما يتناسب مع استعداداتهم الجسمية وتكيفهم مع متطلبات الحياة (عبدالله جاسم أبو رغيف ، ١٩٩٠: ٦٢) ، (وليد السيد أحمد خليفة"ب" ، ٢٠٠٦: ٨٠).

٤- مفهوم التربية الخاصة :

يعتبر البعض أن التربية الخاصة هي "تربية ذوي الاحتياجات الخاصة سمعيا أو بصريا أو عقليا وهذا الاعتقاد قاصر ، لأن مفهوم التربية الخاصة أعم واشمل فهو يتضمن بالإضافة إلى ما سبق ضعاف القلب ، المرضى بأمراض مزمنة، المصابين بأمراض كلامية ، المشلولين ، العاجزين عجزا كليا أو جزئيا، المتفوقين والموهوبين عقليا (عبدالمجيد عبدالرحيم، لطفي بركات ، ١٩٧٩: ١).

كما تعرف بأنها "التعليم الذى يكون فرديا ، وغير مألوف ونوعيته نادرة إن لم تكن قليلة ، ويتضمن مجموعة من الإجراءات والوسائل الخاصة" (William, 1984: 3).

كما يشار إليها بأنها "ذلك التنظيم المتكامل الذى يضم جميع الخدمات التي يمكن للمدرسة أن تقدمها للفرد ذو الحاجات الخاصة وتشمل هذه الخدمات الجوانب التعليمية والاجتماعية والنفسية والصحية" (عبد السلام عبدالغفار ، يوسف الشيخ ، ١٩٨٥: ٢٦٣).

كما يؤكد على أن التربية الخاصة هي "ذلك الجزء من الحركة التربوية السائدة في المجتمع والموجهه إلى الأفراد ذوى الاحتياجات الخاصة الذين يحتاجون إلى خدمات تعليمية خاصة تمكنهم من تحقيق نموهم وتأكيد ذواتهم ، وتؤدى في النهاية إلى تكاملهم مع العاديين في المجتمع لكى تحقق لهم أكبر قدر

ممكـــن مـــن استثمار إمكاناتهم المعرفية والاجتماعية والانفعالية والمهنية طوال حياتهم ولصالح المجتمع" (فاروق محمد صادق ، ١٩٨٨: ٥٢).

كما يشار إليها بأنها "نوع من التربية يهتم بتوفير الظروف والامكانيات وتقديم الخدمات التى تساعد الفرد ذو الحاجات الخاصة على أن ينمو نموا سلميا يؤدى به إلى تحقيق الذات ، وذلك عن طريق معاونة هذا الفرد على إستثمار كل ما لدية من استعدادات وقدرات وإمكانات" (إبراهيم زكى قشقوش، ١٩٩١: ٢٠).

كما تعرف بأنها "نمط من الخدمات والبرامج التربوية تتضمن تعديلات خاصـــة سواء فى المناهج أم الوسائل أم طرق التعليم استجابة للحاجات الخاصة لجمـــيع الأفـــراد الذيـــن لا يستطيعون مسايرة متطلبات برامج التربية العادية ، وعلـــيه فـــإن خدمات التربية الخاصة تقدم لجميع فئات الأفراد الذين يواجهون صـــعوبات تؤثر سلبيا على قدرتهم على التعلم ، كما أنها تتضمن أيضا الأفراد ذوى القدرات والمواهب المتميزة" (يوسف القريوتى وآخرون ، ١٩٩٥: ٢٨).

كمـــا تعـــرف بأنهـــا "وسيلة فعالة فى مساعدة الأفراد ذوى الاحتياجات الخاصـــة علـــى التكيف السليم مع البيئة التى يعيشون فيها ، واعدادهم الاعداد الســـليم لتحقـــيق أهداف الحياة العامة التى يعيشها البالغون العاديون" (عادل عز الدين الأشول ، ١٩٩٧: ٢).

كمـــا يشار إليها بإنها "مجموعة الخدمات المنظمة الهادفة التى تقدم إلى الفـــرد غـــير العـــادى لتوفير ظروف مناسبة له كي ينمو نموا سليما يؤدى إلى تحقيق ذاته عن طريق تحقيق إمكانيات وتنميتها إلى أقصى مستوى تستطيع أن تصل إليه وأن يدرك ما لديه من قدرات ويتقبلها فى جو يسوده الحب والاحساس بالانتماء فيشعر بقيمته" (عبدالفتاح صابر عبد المجيد،١٩٩٧: ٧).

كما تعرف بأنها "مجموع البرامج التربوية المتخصصه والتى تقدم لفئات مـــن الأفـــراد ذوي الاحتياجات الخاصة ، وذلك من أجل مساعدتهم على تنمية قدراتهـــم إلـــى أقصـــى حد ممكن ، وتحقيق ذواتهم ، ومساعدتهم فى التكيف" (فاروق الروسان ، ٢٠٠١: ١٧).

كمـــا يشـــار إليها بأنها "نوعية متخصصه من الخدمات تشير إلى سائر الخدمات التربوية غير المعتادة التى تستخدم فى إطار العملية التعليمية متضمنه الـتعديلات التى يتم إدخالها على المنهج التعليمى العادى ــ بكامله أو فى جزء مـنه ــ ليلاءم طبيعة انحراف كل فئه من الفئات الخاصة من حيث نوعيته ــ ايجابيا كان أم سلبيا ــ ودرجة شدته ــ بسيطه أم متوسطه أم حاده ــ ولمواجهة الاحتـياجات الـتربوية والتعليمية الناجمة عن هذا الانحراف بطريقة مناسبة ، ولتمكيـن الاحتـياجات التربوية والتعليمية الناجمة عن هذا الانحراف بطريقة مناسبة" (عبدالمطلب أمين القريطى ، ٢٠٠١: ٣٥).

كما تشمل التربية الخاصة "كل الأفراد الذين ينحرفون فى نموهم العقلى الجسمى والحسى والانفعالى والاجتماعى عن متوسط نمو الأطفال العاديين سواء سلبا أم إيجابيا" (أمال عبدالسميع باظة ، ٢٠٠٢: ٢٢).

كما تعرف بانها "الوسيلة الفعالة فى مساعدة الفئات الخاصة على التكيف السليم مع البيئة التى يعيشون فيها وإعدادهم الإعداد السليم لتحقيق أهداف الحياة الخاصة التى يعيشها العاديون" (عباس إبراهيم الزهيرى ، ٢٠٠٣: ٢٣).

كمـــا يشـــار إليها بأنها "نمط تربوى يقدم فى مراكز متخصصة للأفراد المحتاجين إلى بيئة خاصة لأغراض تعليمية ، حيث لا تتلاءم البيئة المنزلية أو المدرســية التقلــيدية مع الاحتياجات الخاصة المعقدة والمتعددة ويحتاجون إلى خدمات تربوية متخصصة إلى جانب الخدمات الصحية والعلاجية للأطفال غير المتوافقين دراسيا" (عادل منصور محمود صالح ، ٢٠٠٤: ١٩٩).

كمــا يؤكــد على أنها "مجموعة البرامج والخدمات والمناهج التدريسية والتعليمية المنظمة والهادفة التى تقدم لفئات أطفال التربية الخاصة ، كما يتضمن هــذا التشــخيص النشــاط المبكر لهذه الحالات وسلوكيات واستجابات الأسرة والمجتمع حيالها" (صبحى عبدالفتاح الكافورى ، ٢٠٠٥ "أ": ٥).

كمـــا يشـــار إليها بأنها "قسم خاص من التربية يقدم للفرد ذو الحاجات الخاصــة فى أساليب تعليمه وتدريبه ورعايته بطريقة مقصوده وهادفه ، وتقدم

للأفـــراد ذوى الاحتياجات الخاصة والموهوبين أيضا لاختلافهم عن العاديين إما بالعجـــز أو التقصـــير فى بعض خصائص النمو ، وإما بالتفوق عن الآخرين ، وذلك لتوفير ظروف مناسبة لـــه كى ينمو نموا سليما يؤدى إلى تحقيق الذات ، وتعتـــبر بـــرنامجا شاملا يحتاج إلى وضع خطط متفاوته تختلف باختلاف نوع الإعاقـــة ، أى تقـــدم على أساس التشخيص السليم للأفراد للإلمام بقدرات الفرد ونواحى عجزه وإمكانيه التوقع بمسار نموه مستقبلا ، سواء أكان العجز ولادى أم مكتسب (آمال عبدالسميع باظه ، ٢٠٠٥ "ب": ٨)

وبناء على التعريفات السابقة ، يمكن تعريف التربية الخاصة بأنها "نوع من الاستثمار البشرى ، يقدم خدمات متنوعة ذات طبيعة خاصة لفئة معينة من الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة الإيجابية ــ ذوي الاحتياجات الخاصة السلبية بطـــريقة تتمشـــى مـــع إمكاناتهم وقدراتهم" ، ومن هنا نجد أن تلك الاحتياجات الخاصة قد تكون دائمة طوال حياة الفرد ذو الحاجات الخاصة وقد تكون مؤقته ، وربمـــا طبيعة الإعاقة لدى هؤلاء الأطفال هى المغزى فى تحديد نوع الاحتياج بالإضافة إلى اتجاهات مجتمعهم وأسرهم وبيئتهم نحو إعاقتهم.

٥- فلسفة التربية الخاصة:

تقوم فلسفة التربية الخاصة على تعيين الخطوات التى يمكن عن طريقها تحقـــيق رســـالة التربـــية الخاصة فى الأفراد ذوى الاحتياجات الخاصة ، وهى تمكنهم من الحياة العملية بقدر ما يمكن تنميته من قدراتهم للحصول على مكانة طبيعية فى المجتمع وذلك بالنظر إلى ما يلى:

أ- وقاية المواليد من الإعاقة ، وذلك بتوعية الأسرة قبل الإنجاب ، وسرعة اكتشاف الإعاقة فى الطفل فور ولادته.

ب- معالجـــة الإعاقـــة فى وقت مبكر تخفف من ثباتها واستمرارها وتسرع بالتعامل معها ، ومساعدة الطفل على تقبل ذاته ، وتقبل الأسرة لحالته ،

وعـــدم اليأس من الاصلاح ، وتهيئة إذهان الوالدين إلى حسن التصرف فى معالجة الموقف بما يتطلب من حكمه وإتزان عاطفي.

جـ- تقويـــة الشعور بالتضامن الاجتماعى ومسئولية الوطن عن كل أفراده ، وذلـــك بحـــذف عبارات التعبير والانتقاص من ألفاظ اللغة وخاصة من الصغار ، ومعاقبة الذين يتعمدون الإساءة إلى أخوانهم وذوى الاحتياجات الخاصة (عبدالمجيد عبدالرحيم ، ١٩٩٧: ١٧).

وعلى هذا ، أصبحت هناك مدارس لكل فئة على حدة تبعا لنوع الإعاقة لديهـــا ، وهكذا وجدت التربية نفسها مطالبة بأن يستقل جانب من فلسفتها ليخدم هؤلاء الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وأن توجه عددا من أهدافها نحو تحقيق آمـــالهم وتطلعاتهم مما جعلها تضع مولودا جديدا يسمى التربية الخاصة ، وفى الوقـــت الذى تتقاسم فيه التربية الخاصة بعض المسئوليات مع التربية العامة ، فـــيما يتعلق بالنمو المتكامل الجوانب الشخصية للطفل وتعليمه وتدريبه من أجل حياته المستقبلية واعتباره عضوا عاملا فى المجتمع فيكون على هذه التربية أن تهيـــئ أفضـــل الظـــروف المواتية لتقويم النمو غير السوى ، وعلى هذا فالمبدأ الأساســـى الـــذى يفضل التربية الخاصة عن التربية العامة هو أنه موجه نحو الـــتقويم ، ويطـــبق هـــذا المبدأ من خلال العملية التعليمية فيما يختص بالتنظيم الخـــاص بالتعلـــيم ومحـــتواه ، فالتربية الخاصة مهنة تتضمن أدواتها وفنياتها الخاصـــة بها ، والتى من شأنها تحسين التجهيزات التعليمية وتطوير الإجراءات الـــتربوية مـــن أجل إشباع حاجات الفئات الخاصة (إبراهيم عباس الزهيرى ، ١٩٩٧: ٣٣) ، (إبراهيم عباس الزهيرى ، ٢٠٠٣: ٢٧).

وبـــناء علـــى ذلـــك ، فإن فلسفة التربية الخاصة تتضمن أسلوبا خاصا مشـــتملا علـــى الطـــريقة الفردية التى يتم بها تدريب كل فرد على حسب نوع احتـــياجه الخاص مقترنا بتكنولوجيا هذا العصر ، حتى يتواءم مع التقدم المذهل الذى فرض نفسه على ساحة الألفية الثالثة.

٦- مجالات التربية الخاصة:

يوجد اتفاق من المتخصصين على أن مجالات التربية الخاصة ، كالتالى:

- الإعاقة العقلية.
- الإعاقة الحركية (الجسمية): مبتور أحد الأطراف أو أكثر ـ المشلولون ـ المقعدون.
- الإعاقة الحسية: المكفوفون ـ الصم ـ البكم ـ ضعاف البصر الذين لا يجدى فيهم تصحيح البصر.
- الإعاقة بأمراض مزمنة.
- الإعاقة الاجتماعية.

(أبو النجا أحمد عز الدين ، عمرو حسن أحمد بدران ، ٢٠٠٤: ٤).

كما تم إدماج مجموعة الاضطرابات التى تشخص فى مرحلة المهد والطفولة والمراهقة فى الدليل التشخيص (DSM-IV) (١٩٩٤) فى الآتى:

- التخلف العقلى.
- اضطرابات التعلم.
- الاضطرابات النمائية المنتشرة.
- اضطرابات المهارات الحركية.
- اضطرابات الانتباه والسلوك التمزيقى.
- اضطراب فرط النشاط واضطراب الانتباه.
- اضطراب الأكل والتغذية.
- اضطراب التواصل.
- اضطرابات أخرى.

كما تشمل مجالات التربية الخاصة الفئات التالية :

- المكفوفون بصريا ولاديا أو كف حادث أو ضعاف البصر.
- الصم وضعاف السمع.

- المعوقون حركيا (شلل الأطفال ـ البتر ـ الشلل الدماغى ـ ... وغيرها).
- حالات التخلف العقلى.
- الموهوبون والمتفوقون.
- ذوى صعوبات التعلم.
- البكم.
- مرضى القلب ـ سل العظام ـ ضمور العضلات.

(آمال عبدالسميع باظه ، ٢٠٠٢: ٢٤) ؛ (آمال عبدالسميع باظه ٢٠٠٥ "ب": ٩).

ومن ثم ، فإن مجالات التربية الخاصة تشمل ذوو الاحتياجات الخاصة (معاقين ـ متفوقين أو موهوبين)، لتشير إلى نوعية البرامج التعليمية والتربوية والإرشادية التى تقدم للفرد ذو الحاجات الخاصة الذى ينحرف أداؤه عن المتوسط الاحصائى سلبا أو إيجابا إذا ما قورن بالعاديين ، لذلك تعتبر التربية الخاصة وسيلة فعاله تستخدم فى إطار العملية التعليمية متضمنة التعديلات التى يتم إدخالها على المنهج العادى بكامله أو فى جزء منه ليساعد ذوو الاحتياجات الخاصة على التوافق السليم مع البيئة التى يعيشون فيها ، وإعدادهم الإعداد السليم لتحقيق الحياة العامة التى يعيشها العاديون مما ييسر أقل الإمكانات لتلك الفئة التى تجعلهم فى بؤرة الاهتمام (وليد السيد أحمد خليفة "ب"، ٢٠٠٦: ٢).

٧- أهداف التربية الخاصة:

التربية فى جوهرها عملية إنسانية تهدف إلى الاهتمام بالإنسان وتحقق سعادته وإزاحة المعوقات التى تعرقله فلا تختلف أهداف تربية الفئات الخاصة عن أهداف تربية العاديين فكل منهما تهدف إلى إعداد الفرد الصالح وذلك عن طريق:

- العمل على إزاحة المعوقات المختلفة التى تحول دون توافق الفرد ذو الحاجات الخاصة مع نفسه ومع الآخرين.

- مساعدة الفرد ذو الحاجات الخاصة على تحصيل قسط من المواد التعليمية يمكنه توظيفها فى حياته العادية.
- المساهمة فى إعداده مهنيا وعمليا.

ويمكن توضيح أهداف التربية الخاصة بصفة عامة فيما يلى:

- هدف اجتماعى: مساعدة الطفل ذو الحاجات الخاصة على التكيف الاجتماعى.
- هدف وظيفى: مساعدة الطفل ذو الحاجات الخاصة على تحسين قدراته وإنجازاته وتحصيله فى المجالات الجسمية والعقلية التى يعانى من قصور وظيفى فيها.
- هدف إنسانى ديمقراطى: إعطاء الفرص المتكافئة لذوى الاحتياجات الخاصة فى التربية والتعليم والتأهيل حتى يمكنهم حسب ما تؤهلهم قدراتهم وإمكاناتهم القيام بواجبات الحياة اليومية والاعتماد على النفس فى كسب مقومات الحياة ، ونظرا لاختلاف نوع الإعاقة ودرجاتها فهناك أهداف خاصة لكل فئة من ذوى الاحتياجات الخاصة.

(إبراهيم عباس الزهيرى ، ٢٠٠٣: ٣٠-٣٢).

وعلى هذا ، فإن تربية الأفراد ذوى الاحتياجات الخاصة تشمل جميع أنواع الرعاية التعليمية التى تقدم لهم ، وتتعدد أنماط ذوى الاحتياجات الخاصة حسب المؤسسات التى تقوم بالرعاية التربوية ، فهناك مؤسسات أهدافها الرئيسية علاجية فقط وهناك مؤسسات أهدافها الرئيسية تربوية فقط وهناك مؤسسات تجميع بين الأهداف التربوية والعلاجية معا ، ويتوقف نمط التربية لذوى الاحتياجات الخاصة على درجة ونوعية الاحتياجات الخاصة وعدد الأطفال المندرجين تحت كل فئة (عادل منصور محمود صالح، ٢٠٠٤: ١٩٦).

وبناء على ذلك تتبلور أهم أهداف التربية الخاصة فيما يلى:

- القياس والتشخيص الدقيق لكل فئة من فئات التربية الخاصة.

- تصميم خطة تربوية فردية لكل فئة من فئات ذوى الاحتياجات الخاصة تتناسب مع إمكاناتهم وقدراتهم.
- تخفيف الضغوط النفسية (القلق ـ الاكتئاب ـ الاحباط ـ السلبية ـ الانسحاب ـ ... الخ) الناجمة عن حدة الإعاقة أو عدم تكيف الموهوب أو المتفوق مع وضعه الراهن.
- مساعدة ذوى الاحتياجات الخاصة على الاستقلالية والتوكيدية والاعتماد على النفس والثقة بالنفس "الكفاءة الشخصية".
- الوصول بذوى الاحتياجات الخاصة إلى الكفاءة الاجتماعية ، والتوافق النفسى والاجتماعى.
- التأهيل المهنى لذوى الاحتياجات الخاصة الذين لم تمكنهم قدراتهم واستعداداتهم على تواصل الأداء الأكاديمى من خلال تدريبهم على بعض المهن التى تتلائم مع احتياجاتهم الخاصة.
- التدخل المبكر للكشف عن نوعية البرامج العلاجية التى تحتاجها كل فئة من فئات التربية الخاصة ، ومساعدة أباء وأمهات ذوى الاحتياجات الخاصة من خلال البرامج الإرشادية.
- استخدام تكنولوجيا التربية الخاصة لمسايرة روح هذا العصر ، وتدريب ذوى الاحتياجات الخاصة على أحدث التقنيات التكنولوجية الحديثة.
- وضع برامج الوقاية والعلاج لكل فئة من فئات التربية الخاصة.

٨- أسس تحديد الأهداف التربوية لذوى الاحتياجات الخاصة:

يقوم تحديد الأهداف التربوية لفئات ذوى الاحتياجات الخاصة عامة والاحتياجات التعليمية على درجة الخصوص وفق الأسس الآتية:

- أن ذوى الاحتياجات الخاصة هم مواطنون لهم حق المواطن والمجتمع بكافة أنظمته ومنظوماته مطالب بأن يهيئ كل الظروف النفسية والاجتماعية والتعليمية والاقتصادية التى تستثمر ما يتاح لكل فئات ذوى الاحتياجات

الخاصـــة من قدرات ومهارات لكى يستشعروا المعنى والمغزى الذى يجعله يستمتع بحياته ولا يصبح عبء على المجتمع.

- أن تكــون نظرة الأوساط الاجتماعية فى الأسرة والروضة التى يندرج فيها الأطفـــال ذوى الاحتـــياجات الخاصة قائمة على تقبلهم ويكون التعامل معهم علـــى قدم المساواة مع بقية الأطفال الآخرين وتكون التوقعات المسبقة عنهم موضوعية وغير متحيزة مع الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة أو ضدهم.
- أن العمـــل أســـاس الوجـــود الإنسانى وهو ألزم ما يكون لذوى الاحتياجات الخاصـــة لاثـــبات هذا الوجود وتحقيقه على أرض الواقع حتى لا يصبحوا مصـــدر إزعاج للآخرين ويعتمدون على غيرهم ، أو يتحولوا إلى منحرفين فيصيروا عبئا على المجتمع مهددين لأمنه وسلامته وأمن وسلامة المواطنين ومعوقين لنموه وتطوره ، ولذلك فإن إعداد وتأهيل ذوى الاحتياجات الخاصة للقـــيام بالأعمـــال التى تحقق لهم دخلا مناسبا يكفل لهم حياة كريمة من أهم وسائل اندماجه فى المجتمع واندراجه فى أنشطته.
- إن المجالات الرياضية والفنية والأدبية المتنوعة تمثل وسائط تربوية يستطيع مـــن خلالها ذوى الاحتياجات الخاصة أن يمارسوا العديد من الأنشطة التى تساهم فى تحقيق الأهداف التربوية الفردية والاجتماعية.
- إن أهـــداف تربـــية ذوى الاحتـــياجات الخاصة تتسم بالكامل والشمولية بين جوانـــب النفس الإنسانية وتحقيق الاستمرارية المتدرجة فى تنامى مستويات الـــرعاية والاهتمام مع تدرج عمليات ومراحل النمو الإنسانى التى يمر بها الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة للوصول بهم إلى أقصى درجة ممكنة من تحقيق النمو العقلى والاجتماعى.
- إن الأهـــداف الـــتربوية لذوى الاحتياجات الخاصة يتم ترجمتها إلى أهداف خاصـــة بكـــل مرحلة من مراحل النمو ولكل فئة من فئات ذوى الاحتياجات الخاصـــة ثـــم تحويل الأهداف الخاصة إلى أهداف سلوكية يمكن فى ضوئها تحديـــد الخبرات المربية وإعداد الإمكانات وتوفير المتطلبات اللازمة وتحديد

أساليب التقويم التربوية التى يمكن استخدامها فى قياس مدى تحقق الأهداف وتحديد مستويات الإنجاز فى تنمية السمات الشخصية والأنماط السلوكية لذوى الاحتياجات الخاصة بما يساعد فى التغذية المرتدة وتعديل وتطوير عمليات التربية المناسبة لهم.

- إن أهداف تربية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة لا تختلف عن أهداف تربية الأطفال العاديين ، غير أن الخدمات التربوية التى تقدم للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة تتحدد وفق طبيعة ومدة ونوع الاحتياجات وأنواع الممارسات التربوية وفى من يقوم بتقديمها.

(عادل منصور محمود صالح ، ٢٠٠٤: ١٩٧-١٩٨).

٩- أسس ومبادئ التربية الخاصة:

إن أهم أسس ومبادئ التربية الخاصة والأصول فى بناء البرامج هى الوصايا العشر التالية فى مجال حقوق الإنسان من ذوى الاحتياجات الخاصة:

أولاً: حق ذوى الاحتياجات الخاصة فى الخدمات الخاصة حق مستمر:

The right of special needs for continious services:

تبلورت فلسفة التربية الخاصة والتأهيل فى أن الطفل من ذوى الاحتياجات الخاصة إنسان كأى إنسان له حق فى الرعاية الصحية والتعليمية والاجتماعية والتأهيلية فى جميع مراحل نموه وتطوره ، كما أن له حق العمل والتوظيف فى مرحلة العمل ، وله حق تكوين أسرة بالزواج (إن لم يكن هناك محددا يمنع من ذلك) ، كما أن له حق الحياة فى سياق الحياة الاجتماعية فى المجتمع والتمتع بما يتمتع به كل مواطن من حقوق مادية أو اجتماعية أو إدارية وعليه كل واجبات المواطنة (حسب إمكاناته وتوجهاته) أى أن الفرد الذى لديه "إعاقة" هو مواطن له حق المواطنة وعليه واجباتها بقدر استطاعته وتحمله لمسئولياته وقد ارتبطت هذه الحقوق بمبدأ تكافؤ الفرص "Equality of opportunity" بين الأفراد والمواطنين دون أن تتأثر هذه الحقوق بلون أو دين أو عقيدة أو أصل عرقى أو جنس أو غيرها من دواعى التمييز بين الأفراد.

ولقــد ارتبطت معظم هذه الأفكار بالفكرة الديمقراطية الحديثة فى معظم الكتابات الغربية فى طرق إدارة الحكم والتنظيم الإدارى للدولة ، ولا يخفى علينا أن هــذه الفلسفة إسلامية فى الأصل أرسى أسسها القرآن الكريم والسنة النبوية الشــريفة وسلوك الخلفاء الراشدين ورجال الدين الإسلامى فى كل العصور "فلا فضل لعربى على عجمى إلا بالتقوى".

فقــد أرســى الإسلام حقوق المواطنة فى الرعاية على أسس شرعية لا تحتمل التأويل أو التزييف أو المزايدة ولقد تواجدت الاختلافات فى الفلسفات أو الإمكانـــات أو فـــى التطبيق بين دول العالم واختلفت الأولويات ، ولذلك اهتمت مــنظمات الأمم المتحدة ووكالاتها المتخصصة بهذه المشكلة فأفردت لها جلسات متــتابعة مــن الجمعــية العامــة للأمم المتحدة منذ أوائل التسعينات من القرن العشــرين، ثم أتبعتها مؤتمرات فى الوكالات المتخصصة وخلصت إلى دستور بين دول العالم بوضع برامج التربية الخاصة والتأهيل لذوى الاحتياجات الخاصة ضــمن خطط التنمية الاجتماعية فى كل دولة ، وأن تقدم التقارير من الوزارات المعنية بكل دولة إلى مجلس وزرائها ومن ثم إلى وكالات الأمم المتحدة للمتابعة والتوجيه ، ولقد تشكلت اللجان الدولية لمتابعة هذه الأمور.

ولقــد برزت منظمة الصحة العالمية "WHO" ومنظمة العمل الدولية " ILO" واليونيسيف "UNICEF" واليونسكو "UNESCO" فى أداء هذه الأدوار حفاظــا علـــى حقــوق الأطفال ذوى الإعاقة فى تلقى الرعاية داخل مجتمعاتهم ومتابعــتها ، أما عن استمرارية حق الخدمات فقد أصبحت "ضرورة لاستمرار الرعاية التى يستمر معها التوافق والمساندة فى جميع مراحل العمر التى يمر بها الفرد من ذوى الإعاقة".

ولابد من توافر خدمات عمرية متمايزة حسب مرحلة العمر منذ الطفولة إلـــى المــراهقة إلى الرشد ثم الشيخوخة ، فقد أثبتت البحوث العلمية أهمية هذه الخدمـــات فى دعم حياة الأفراد من ذوى الاحتياجات الخاصة ومساندتهم للتغلب على مشكلاتهم الشخصية والأسرية والمهنية فى مراحل حياتهم المختلفة.

المبدأ الثاني: حق إندماج "ذوى الاحتياجات الخاصة" في خطة التنمية الشاملة:
Integration of Special Needs in the Society:

لقد مارست كثير من الدول عزل الأفراد من ذوى الاحتياجات الخاصة في مؤسساتهم أو مستعمراتهم لفترة قصيرة أو طويلة ترتبط بتعليمهم وإعدادهم مهنيا على مهن تصلح لهم ويصلحون لها ، وارتبط ذلك بخطة إعدادهم في عدد مــن المهن أو الحرف التي جرت العادة على توجيههم إليها حسب إمكانات كل دولة أو إمكانات كل مؤسسة.

ولقد أوضحت البحوث العلمية عدم صدق كثير من المبادئ والممارسات الــتي تعتمد على "مفهوم" أو خبرات محدودة سبق الاعتماد عليها في ممارسات القــبول أو التسكين أو التصنيف أو التوجيه المهنى ، كما اكتشفت البحوث بأن الطفــل ذو الحاجات الخاصة كفرد يصعب وصفه حسب معيار واحد أثناء تقديم الخدمات إليه وفي كل مراحل تعليمه أو تأهيله.

فالجانب العلمي يتقضى منا اكتشاف ميوله واستعداداته ومهاراته المتعددة لــيس فـــى النواحى الأكاديمية فقط في القراءة والكتابة والرياضيات ولكن في مجالات الإنتاج الأخرى الزراعى منها والحيوانى والصناعى والتجارى ، وفي الجوانب الابتكارية منها كالجوانب الفنية أو الأدبية.

فالفــرد الذى لديه احتياجات خاصة "إنسان" له إمكاناته وقدراته ومهمتنا العلمـــية اكتشـــاف تلـــك الإمكانات والقدرات ورعايتها وحصادها في مصلحة المجتمع بأسلوب علمى وحضارى وإنسانى.

إن المـــبدأ الإنسانى يقتضى ويتطلب منا رعايته صحيا وتعليميا وتأهيليا واجتماعيا ومهنيا حتى تؤدى الرسالة أهدافها.

والخلاصة أن الإنسان الذى لديه احتياجات خاصة لابد من رعايته كفرد له إمكانات وقدرات ، كما أن به قصورات وعلى البرنامج المعد لـــه إدخال تلك المفاهيم في الاعتبار لإعداده مواطنا يقوم بواجباته الاجتماعية ، وأن يكون الفرد

الــذى لديه احتياجات خاصة فى عمله وإنتاجه وكيانه جزء من الخطة التنموية للمجتمع الذى يعيش فيه.

يقتضــى الدمج أيضا أن تعطى الخدمات فى جو عادى من الحياة ذات الإيقــاع الطبــيعى فى الحياة اليومية العادية بقدر الإمكان Normalization ، وبــأقل قــدر من المحددات البيئية التى تمنع تفاعله مع الحياة الطبيعية للأفراد العاديين.

المبدأ الثالث: الأخذ بالنظم متعددة التخصصات فى صورة متكاملة عند رسم البرامج:

Multidisciplinary Approach:

مــن المــألوف أن يحتاج الفرد من ذوى الاحتياجات الخاصة إلى عدة خدمــات تخصصــية ذات كفــاءة عالية ، حتى تتكامل الجهود وتوفق فى تقديم فرص نمو متكاملة من النواحى الصحية والتعليمية والتأهيلية والمهنية ، وتضمن للفرد فرص النجاح في الاندماج في مجتمعه فى سن الرشد.

وتعــتمد بعض الدول المتقدمة كالولايات المتحدة مثلا فى تقديم خدماتها "الحكومــية" عــن طــريق وزارة واحدة للخدمات ، (بالإضافة إلى المجهودات اللانهائية للمؤسسات غير الحكومية والدينية) ، وبعض الدول الأخرى تنجح عن طــريق تجنيد الخدمات المتكاملة فى مؤسسات غير حكومية أو أهلية أو محلية ينشــط دورها فى رعاية ذوى الاحتياجات الخاصة تتضاءل بجواره المجهودات الحكومية كما هو الحال فى الدول الاسكندنافية من السويد والنرويج والدانمارك وفنلندا والتى تتميز برامجها بالمرونة والكفاءة العالية.

ولقــد بدأت المحاولات الجادة منذ بدء السبعينات من القرن العشرين فى الــدول العربــية بعامة لتشكيل هيئات عليا بكل دولة ، ثم بجامعة الدول العربية لرســم الخطــط وتحديد السياسات والأولويات ، وطرق تنفيذها بدولها لضمان تحقــيق التكامل بيني الدول فى تنفيذ برامج فعالة للأفراد من ذوى الاحتياجات الخاصة فى جميع مراحل حياتهم.

والمعروف أنه بالرغم من الجهود الدائمة فى هذا المجال ، إلا أن تقييم النواتج وتقنيـن البرامج ومتابعتها مازال يحتاج إلى المزيد ، إذا ما قارنا بين البرامج العربية والمستوى السائد حاليا فى الدول المتقدمة.

المبدأ الرابع: توفير البدائل عند اختيار برنامج لطفل من ذوى الاحتياجات الخاصة:

Educational Alternatives:

إن المتغيرات التى تحدد خصائص الفرد من ذوى الإعاقة متعددة فمنها متغيرات الطفل كالسن والنوع وخصائص الطفل النفسية والاجتماعية ، كما أن هناك متغيرات خاصة بالإعاقة مثلا وهى تشمل نوع من الإعاقة وشدتها ومدى الضغوط الـتى تحدثها الإعاقة فى الفرد ، ونوع ومدى الإمكانات التى تتوافر لديه، كما أن هناك متغيرات خاصة بمكان الخدمات ونوعها ، وتركيزها ومداها ومدى تأثير هذه الخدمات على الطفل ، ومدى الإمكانات المتوافرة فى مكان تأدية الخدمة ومدى كفاءتها فى إحداث التغيير المطلوب فى الطفل بحيث تؤدى بـه فى النهاية إلى أكبر درجة من النمو الكمى والكيفى وفى مدى اعتماده على نفسـه ثم اسـتقلاليته فى حياته الشخصية والاجتماعية ويعتقد العلماء بأنه من الأفضـل عند اختيار خدمات الطفل من ذوى الاحتياجات الخاصة أن تحقق فى الخدمـات خصائص الكفاءة والمرونة والتنوع بحيث تكـون البيئـة الخدميـة أو الاجتماعـية مـن حولهـا أقـل عـزلا وأقـرب دمجـا مـع الأسـوياء " Least Restrictive Environment" وهذا يتطلب من المؤسسات الكثير من التعديلات فـى نظم القبول وتحديد المعايير والمرونة فى التسكين والملاحظة والمـتابعة فـى ضـوء خصائص الطفل ، والتنوع فى الخبرات والممارسات والتـنوع فى أساليب العمل والتقويم وتعدد الاتجاهات فى الانطلاق بالطفل إلى عالم الغد.

المبدأ الخامس: تكامل التقييم والتشخيص فى وقت مبكر والاهتمام برسم مآل الطفل :

Early Identification and Prognosis:

تتسبب "الإعاقة" فى تعطيل ملامح النمو المتكامل عند الطفل ، فكلما تم التعرف على مسبباتها وأبعادها فى وقت مبكر ، وكلما قدمت الخدمات للطفل ذو الحاجات الخاصة فى وقت مبكر ، كلما تم حصر آثارها الأساسية والفرعية فى نطاق أضيق ، وكانت القصورات لدى الطفل أقل أثرا على نموه المتكامل.

ويحتاج التقييم والتشخيص المتكامل والمبكر عدة عمليات تخصصية فى النواحى الطبية ، والطبية النفسية ، والنواحى السلوكية للطفل ، والنواحى الأسرية بحيث تؤدى فى النهاية إلى رؤية واضحة لأبعاد المشكلة فى علاقتها بإمكانات الطفل من ناحية ، وديناميات القصورات الموجودة لديه من ناحية أخرى ، ولابد أن يؤدى التقييم والتشخيص إلى هذه الرؤية المتكاملة فى علاقتها بالرؤية المستقبلية للطفل فى سياق الخدمات المتوافرة فى المؤسسة أو فى البيئة ورسم مآل الطفل Prognosis فى هذه الخدمات والتوقعات المنتظرة منه في أثناء أداء هذه الخدمات له ومتابعته الفعلية ، وهو الأمر الذى يؤكد على ضرورة متابعة الفريق للطفل فى سياق هذه الخدمات لتحديد إيقاعاتها معه ومدى الاستفادة منها ومن ثم يكون هناك تقييم دائم للخدمات وتعديلها لكى توافق احتياجات الطفل وتوابع إعاقته.

المبدأ السادس: حق التمتع بالرعاية الفردية داخل الخدمات الجمعية:

Individualized Program:

لا نبالغ فى القول إذا نظرنا إلى كل حالة إعاقة على أنها حالة فردية من نوعها فى طبيعتها وفى تركيبها وعناصرها وفى تفاعل هذه العناصر فى الطفل وأسرته ، ومن ثم فإن الحق فى الرعاية الفردية يتحقق.

ولقد تعدلت الاتجاهات فى التعامل مع الأفراد من ذوى الاحتياجات الخاصة من ممارسات المؤسسة الداخلية العزلية وتطورت تدريجيا إلى

المؤسسات النهارية ثم الفصول الخاصة بالمدارس العادية ثم الدمج فى فصول العاديين ، كما تطورت برامج التأهيل المهنى والاجتماعى من المؤسسات الداخلية إلى التأهيل داخل المجتمع Community Based فى وحدات مجتمعيه أهلية أو أسرية قريبة من أماكن الإنتاج ومتكاملة معها فى الحياة العامة.

وتحولت الفصول الجمعية إلى أنشطة فردية فى غرف للمصادر فى إطار جماعى Resource Rooms ونمت البرامج الجم عية وغلب عليها الطابع التفريدى Individualized داخل الفصل أو داخل الجماعة سواء فى التعليم أو التأهيل لكى تقابل الخصائص الفريدة لكل فرد ولكى تسمح له بأقصى قدر ممكن من النمو والاستقلالية.

ولا يمكن أن ننسى أن يكون لدينا معايير فردية للعمل الجمعى ومعايير جمعية للعمل الفردى ، وإن متابعة البرامج الفردية يكون من قبل عمل الفريق Team Work الذى يتحقق من خلاله تحقيق أهداف البرنامج فى كل فرد من الأفراد من ذوى الإعاقة ، ومن ثم ، فإن الاعتماد على البرامج الكلية Group-Mass والعزلية يجب أن يتم التغيير فيه إلى الجماعات الصغيرة داخل المؤسسة وداخل المجتمع Deinstituionalization.

المبدأ السابع: الجماعية فى القرارات الهامة بالنسبة للفرد من ذوى الاحتياجات الخاصة ومشاركته فى إتخاذ القرار:

Transition, Group Decisions:

إذا كانت جوانب البرنامج متعددة ، ونواحى متابعة الطفل متعددة أيضا ، فمن المنطقى أن يشترك أكثر من مختص واحد فى الملاحظة لتسجيل نواحى نموه وتقييمها.

وإذا كان الأفراد (فى ضوء إعدادهم وخبراتهم) يختلفون فى وجهات نظرهم وتقييمهم للحالة فمن الضرورى أن يتم الاتفاق بين المختصين فيما يخص بحالة الفرد من ذوى الاحتياجات الخاصة وخاصة فيما يرتبط بالقرارات الهامة التى تحدد كيانه ومصيره كما هو الحال فى المواقف التالية:

التشخيص المتكامل ، والتكهن بالحالة ، والقبول فى مؤسسة أو مدرسة ، التحويل إلى خدمات أفضل ، التسكين فى مستوى أو مجموعة داخل جماعة العمل فى التعليم أو التدريب والنقل من مستوى إلى مستوى آخر أو من مرحلة إلى مرحلة أخرى في أثناء تعليمه أو تدريبه ، كذلك مرحلة إنهاء الخدمات التعليمية أو التدريبية والانتقال إلى مرحلة التشغيل الخارجى ، أو فى مرحلة إعادة تأهيله وتدريبه إلى حرف بديلة ، أو تحفيزه إلى مرحلة الاستقلالية للعمل فى غمار حياة المجتمع اليومية ... الخ.

إن الانتقال من أى مرحلة إلى المرحلة التى تليها يحتاج بلا شك إلى تعدد المجهودات وتجميع البيانات واستخدام المعايير الموضوعية للتوصل إلى أفضل حكم "فى صالح المستفيد" دون عدوان صارخ على معايير البرنامج داخل المؤسسة أو أى تأثير سالب على نظام العمل بها تحقيقا لقيمها العلمية والإنسانية.

ومـا لا شك فيه أن اللوائح ونظم العمل الموضوعة فى كثير من المؤسسات والمعاهد تظل حبيسة عن التطبيق ما طال أمد القرارات الفردية من أعلى إلى أسفل دون تشغيل لديناميات اللجان الفنية أو دون تنفيذ العمل الجمعى بروح الفريق لصالح المستفيدين "أمركم شورى بينكم".

المبدأ الثامن: الحق فى تعليم وتدريب الوالدين والأسرة كجزء من البرنامج:
Parent Education as a Part of the Program:

إذا كانت الإعاقة دائما تحدث فى أسرة فإن الوالدين بحكم مسئولياتهما فى الأسرة مسئولين أيضا عن طفلهما ذوي الحاجات الخاصة ، فمن الناحية الشرعية كلنا راع ومسئول عن رعيته.

فالإعاقة تحدث فى جو الأسرة ومسبباتها غالبا ما تترك ظلالا من المسئولية غير مرغوب فيها على الوالدين ، فى نشأتها وتطورها ، كما أن الأسرة مسئولة عن رعاية الطفل وتنشئته وتربيته قبل سن المدرسة وتظل مسئوليتها موازية للمدرسة أو المؤسسة وإلى الأسرة يرد ذوي الحاجات الخاصة في أثناء تعلمه أو تدربه وما بعدها.

فالمنزل أولى بالرعاية والعناية ، وهو أحوج إلى معرفة المسببات والنتائج وخصائص الطفل وطرق التعامل معه ، كيفية رعايته طفلا أو مراهقا ، فى مراحل تعلمه أو تدربه أو تهيئته للحياة الاجتماعية بعد إكتمال البرنامج ، وغالبا ما يستمر المنزل مسئولا عن متابعة الراشد ذا الإعاقة ولو كان الأمر جزئيا إن لم يكن طوال حياته.

ومن هنا فإن التخطيط لكى يكون المنزل جزءا من برنامج الرعاية فى جميع مراحل التعليم والتدريب أمر فى منتهى الحيوية والجدية إذا أردنا لكل مستفيد النجاح فى الحياة بعد التخرج.

المبدأ التاسع: الحق فى المساندة والدفاع الاجتماعى عن ذوى الاحتياجات الخاصة كمواطنين:

Support-Citizen Advocacy:

إن البرامج والخدمات الموجهة إلى الأفراد من ذوى الاحتياجات الخاصة هى بطبيعتها موجهة فى سياق الحياة الاجتماعية بما فيها من متغيرات فردية أو أسرية أو إنسانية أو اجتماعية أو اقتصادية أو حضارية.

ويتحدد مصير كثير من البرامج على اتجاهات المجتمع ومصادرة نحو كفاءة هذه البرامج ومدى تحقيقها لأهدافها فاتجاهات المجتمع نحو الإعاقة "وذوي الاحتياجات الخاصة" غالبا ما تعمل "كوسط" Medium تعمل داخله هذه البرامج.

ومن ثم فإن مساندة الطفل أو الراشد من ذوى الاحتياجات الخاصة أمر مرغوب فيه ، وتبيان حاجاتهم في الحياة اليومية والمحافظة على حد أدنى من إشباع احتياجاتهم ضرورة لضمان أدائهم أيضا فى مستوى مقبول بكل المعايير.

فالمحافظة على حقوقهم ، ومساندتهم لضمان أداء مقبول ، ونشر الوعى الاجتماعى بأهمية هذه البرامج ومدى فعاليتها وأهميتها الحيوية فى حياة كل مستفيد ، هى من الأعمال الاجتماعية الأخلاقية.

ومن ثم ، فإن توفير "ومساندة" الطفل أو الراشد حتى يمكنه تأدية الحقوق والواجـبات بطريقة مستقة مع الحياة الاجتماعية تعتبر فى صميم برامج التعليم والتدريب.

إن حفـز الدعـم والمساندة لهؤلاء الأطفال أو الراشدين هى كجزء من عملـية التنمـية الاجتماعية لأفراد المجتمع الذى يتمتع فيه كل مواطن بحقوقه وواجباته فى سياق العدالة الاجتماعية.

إن هـناك ثلاثة مستويات من عمليات الدفاع الاجتماعى فى مجال ذوى الاحتـياجات الخاصة المستوى الأول: هو توفير المساندة فى الأماكن الطبيعية لوجود الفرد سواء كان فى الأسرة أم فى المدرسة أم فى المؤسسة أم فى الحياة الاجتماعـية فـى سـن الرشد لتسهيل عملية نموه وتفاعله وتحمله لمسئولياته ، والمسـتوى الثانى: من الدفاع الاجتماعى هو حشد الجهود لدعم برامج المساندة مـن جانب وبرامج رعاية ذوى الاحتياجات الخاصة من جانب آخر ، وتعديل اتجاهات الناس نحو هذه الفئة فى أكثر من أسلوب ، أما المستوى الثالث: للدفاع الاجـتماعى عـن ذوى الاحتياجات الخاصة ، أن يعمل المواطن على المستوى الوقـائى فيعمل مع أفراد المجتمع فى أعمال الوقاية فى شقيها الأولى أو الثانوى على أنها حركة تعليم مستمر.

وبذلـك تـتحقق أهـداف المساندة والدفاع الاجتماعى عن طريق تقنين الخدمات الإنسانية لدمج ذوى الاحتياجات الخاصة فى الحياة الاجتماعية للمجتمع كمواطنين.

المبدأ العاشر: التخطيط للوقاية من "الإعاقة" كجزء من البرنامج القومى لرعاية ذوى الاحتياجات الخاصة:

Prevention as a part of the national program for human services:

إن الوقايـة خـير من العلاج ، والوقاية فى مجالات "الإعاقة" هى فى مسـتويين أحدهما: الوقاية الأولية أى التخلص من المسبب تماما ، والثانى هو الوقايـة الـثانوية وهـو بمـثابة الاكتشاف المبكر ومواجهة متضمنات الإعاقة وأبعادها فى وقت مبكر للسيطرة عليها أو التقليل من آثارها.

والبرنامج ذو الكفاءة العالية هو البرنامج الذى يحتوى فى مكوناته على عمليات الوقاية الأولية (فى تدريب الوالدين للسيطرة على مسببات المرض أو ناقلاته وإصابات الحوادث... الخ) ، أو الوقاية الثانوية (مثل رعاية الأم الحامل لسلامة الجنين من كل المخاطر) فى صورة الاكتشاف المبكر ، وعمل قوائم الانتظار مع المتابعة المنزلية حتى يحين وقت القبول المنتظم فى المدرسة أو المؤسسة ، وكذلك زيادة الكفاءة للبرامج التعليمية فى المدارس والمؤسسات من زيادة الإمكانات والوسائل والوسائط ، واستحداث طرق وأساليب جديدة فى التعامل مع الأفراد من ذوى الإعاقة أو فى زيادة خبرات العاملين بها من إعداد وتدريب متدرج خلال فترة الخدمة ، وزيادة كفاءة اتصال المدرسة أو المؤسسة بالمؤسسات الاجتماعية فى المجتمع وهى التى يعمل بها المستفيدون من البرامج بعد تخرجهم فى غمار حياة الراشدين فى أداء العمل أو فى مجال الأسرة أو فى الحياة الاجتماعية.

فالوقاية من الدرجة الأولى هى الوقاية من حدوث الإعاقة ، والوقاية من الدرجة الثانية هى فى الاكتشاف المبكر والتحرك مبكرا فى مواجهة آثارها ومتضمناتها ، والوقاية من الدرجة الثالثة هى فى برامج التعليم والتدريب المألوفة فى المؤسسات والمدارس ، والوقاية من الدرجة الرابعة هى فى تقديم الخدمات للمحتاجين بعد تركهم المؤسسة أو المدرسة فى غمار حياة العمل والحياة الاجتماعية فى المجتمع.

(فاروق محمد صادق ، ٢٠٠٤: ٧٠٤-٧١٤).

١٠- مستويات التربية الخاصة:

تعمل التربية الخاصة على مستويين أساسيين هما :

أ- المستوى الوقائى . العيانى:

ويعنى فيه بكافة الإجراءات اللازمة لمنع حدوث الإعاقة وتهيئة الظروف التى تحمى الطفل من التعرض لمسبباتها المختلفة ، وتحقق سلامته الجسمية والحسية والعقلية والنفسية والاجتماعية ، ويسهم فى هذا المستوى الأول

من الوقاية الأطباء ومؤسسات ومراكز رعاية الطفولة والأمومة ومكاتب الصحة ومؤسسات الإعلام ومعلمات ومشرفوا دور الحضانة ، كما يعنى فى هذا الصدد بالجهود المنظمة التى من شأنها الكشف المبكر عن اضطرابات النمو والإعاقات والتدخل المبكر للتخفيف من شدة تأثيرها ، والحد من القصور الوظيفى المرتبط بهـا على الطفل ، والعمل على تجنب الظروف التى يمكن أن تؤدى إلى تطور الإعاقة.

ب- المستوى العلاجى . الإنمائى:

حيث تهدف الجهود العلاجية إلى إزالة القصور أو العجز فى المجالات الوظيفـية المخـتلفة ، أو التخفـيف من حدته أو التعرض عنه ببناء بديل لهذا القصـور أو ذلك العجز طالما يتعذر إزالته أو تصحيحه كاستخدام نظام "لويس برايل" فى الكتابة والقراءة بالنسبة للمكفوفين ، ولغة الإشارة مع الصم.

كمـا تستهدف الجهود الإنمائية فى هذا المستوى من الخدمات استغلال وتنمـية واسـتثمار كـل مـا يتمتع به الفرد ذو الحاجات الخاصة من طاقات واسـتعدادات ولبلوغ أقصى ما يمكنها الوصول إليه من نمو (عبدالمطلب أمين القريطى ، ٢٠٠١: ٣٦).

١١- استراتيجيات التربية الخاصة:

إن تنفـيذ بـرامج التربـية الخاصـة يجب أن يستند إلى مجموعة من الاسـتراتيجيات والعوامل التى يمكنها أن تسهم فى نجاح هذه البرامج وتنفيذها بفاعلية وهى:

أ- شمولية الخدمات (Comprehensive) :

يقـوم مـبدأ شمولية خدمات التربية الخاصة على أساس يقضى بتقديم الخدمات التربوية الخاصة لجميع ذوى الاحتياجات الخاصة بحيث يتم التوسع فى الخدمات من خلال الصفوف الخاصة أو دمج هذه الحالات فى الصفوف العادية، وعلـى الـرغم من هذه المبادرات بقيت الغالبية العظمى من ذوى الاحتياجات الخاصـة دون خدمـات، ولتحقـيق درجة أوسع من الشمولية أخذت العديد من

المجتمعات باستراتيجية "التأهيل في المجتمع المحلي" (Community based rihabilitation) ، تقوم هذه الاستراتيجية على مسلمة مفادها أن الخدمات الحكومية المركزية لم تعد قادرة بمفردها على توفير الخدمات اللازمة لذوى الاحتياجات الخاصة ولابد من أن تسهم أسر ذوي الاحتياجات الخاصة ، والمجتمعات والسلطات والتشكيلات المحلية فى هذا المجال، فإشراك مؤسسات المجتمع المحلى كالمدارس والتجمعات والتنظيمات المختلفة التأهيل يسهم بشكل فعال فى توفير المصادر والموارد اللازمة ، كما يقود إلى تحسين الاتجاهات الاجتماعية فى هذا المضمار.

كما تعنى النظرة الشمولية أيضا اعتبار التلميذ كائنا مستقلا متكاملا ، بحيث يتم النظر إلى جوانب القوة لديه وعدم التركيز فقط على جوانب القصور والعجز التي يعانى منها ، إضافة إلى ذلك فإن هذا المفهوم يساعد على تقديم الخدمات للطفل فى جميع مراحل حياته بدءا من الطفولة المبكرة من خلال برامج التدخل المبكر وانتهاء ببرامج التأهيل المهنى التى تمتد إلى مراحل ما بعد المدرسة بحيث تشمل تأهيل الفرد إلى أقصى درجة ممكنة تسمح بها قدراته كى يصبح مستقلا ومعتمدا على نفسه ، ثم إن الخدمات الشمولية تعنى تناول مختلف أبعاد وجوانب الشخصية وكذلك شمولية الخدمات لكافة الجوانب الصحية والنفسية والاجتماعية والتربوية والتأهيلية.

ب- الخلو من المعيقات (Accessibility):

يقصد بالعوائق كل ما يحول دون وصول ذوى الحاجات الخاصة إلى المرافق العامة أو الاستفادة من مختلف الخدمات والبرامج المجتمعية المتوفرة للعاديين ، وبذلك فهى إما أن تكون عوائق طبيعية ومعمارية أو اتجاهات اجتماعية سلبية تحول دون ممارسة ذوى الحاجات الخاصة لنشاطاتهم والتمتع بحقهم فى المشاركة فى كافة أنشطة المجتمع، وما من شك أن تحسن فرص وصول ذوي الاحتياجات الخاصة إلى الخدمات التربوية بشكل مرتكزا أساسيا لتحسين نوعية حياتهم فى المستقبل.

جـ- اللامركزية (Decentralization) :

يعنى هذا المفهوم عدم اختصار التربية الخاصة وبرامجها على الأقسام والإدارات المركـزية ، بل يجب أن تتوسع كى تشمل مختلف المناطق ، ومرنة إلـى الحـد الـذى يسمح بإعطاء صلاحيات إتخاذ القرارات وتنفيذ البرامج فى مخـتلف المـناطق ، وبتطبيق هذا المبدأ فإنه يمكن الاستفادة من جميع الموارد البشـرية والماديـة المتاحة، وبذلك فقد أصبحت مسئولية التربية الخاصة مكونا أساسـيا من مسئوليات الإدارات الأخرى بخلاف ما كان سائدا فى السابق حين كانـت هـذه المسـئولية مقصـورة فقط على أقسام وإدارات التربية الخاصة المركزية.

د- الإدماج (Mainstreaming) :

الإدماج بمعناه الشامل يعنى مجموعة من الإجراءات والممارسات التى تـزيد من فرص الفرد للمشاركة القصوى فى الحياة الثقافية والاجتماعية ، أما الإدمـاج التعلـيمى الذى يعتبر جزءا من عملية الإدماج الشاملة فإنه يشير إلى الإجراءات المتخذة لتوفير خدمات التربية الخاصة من خلال المؤسسات التربوية العاديـة، تقوم فلسفة الدمج على مبدأ تلبية جميع الحاجات للأفراد بغض النظر عـن شـدتها ، وعليه فهو لا يعنى فقط إجراءات شكلية تقوم على إدخال ذوو الاحتـياجات الخاصـة للمدرسة العادية أو الصف العادى ، وإنما يعنى إحداث تغيير جذرى فى اتجاهات المجتمع نحو هذه الفئة من الأفراد واستعداده لإجراء تغييرات جذرية فى البيئة التعليمية ، وتوفير أفضل فرص تعليم ممكنة لهم بهدف إتاحـة المجـال أمـامهم للمشاركة المثمرة فى مختلف النشاطات الصفية وغير الصـفية، ويترتب على هذا التوجه العمل الدؤوب والجدية فى إتخاذ الإجراءات الكفـيلة بإنجـاح هـذه التجربة ، ومن هذه الإجراءات على سبيل المثال إعداد المعلمين المدربين وتعديل فى محتوى وأسلوب التعليم وأهدافه.

ويجـب أن تقوم خدمات التربية الخاصة على مبدأ المرونة الذى يقضى بوضـع التلامـيذ ذوى الحاجـات الخاصة فى الأماكن التربوية الملائمة لهم ،

وإتاحة المجال لحرية انتقالهم وفق تحسن أدائهم ، فإن المناهج أيضا يجب أن تتسم بالمرونة التى تسمح بما يلى:

- تعديل أساليب التعليم والمواد المستخدمة.
- استبدال محتوى التعليم عندما لا يكون التعديل ممكنا أو كافيا.
- حذف بعض أجزاء المنهاج عند الضرورة.
- إضافة وحدات أو مفردات تعليمية للمنهاج أو تدريب الطفل على بعض المهارات التى تستوجبها طبيعة صعوبته ، خاصة لذوى الإعاقة الشديدة.

ومن الأمثلة على تلك المهارات التدريب الحسى ، والتدريب على برايل والتوجه والانتقال بالنسبة للمكفوفين ولغة الإشارة بالنسبة للصم ، والمواد التعليمية الإضافية كما فى حالة الموهوبين والمتفوقين.

هـ- التنسيق (Coordination):

يقوم هذا المفهوم على ضرورة إشراك الوالدين فى مختلف البرامج المقدمة لذوى الحاجات الخاصة ، وقد يتطلب الأمر ضرورة إعداد وتوجيه الوالدين وإرشادهما إلى كيفية التعامل مع طفلهم ذوي الحاجات الخاصة أو الموهوب، هذا ويجب أن يشمل التنسيق جميع الدوائر والوزارات المعنية مثل التربية والصحة والشئون الاجتماعية والشباب والتعليم العالى ومنظمات ذوي الاحتياجات الخاصة والجمعيات التطوعية العاملة فى المجال سواء على مستوى الوزارات أو الإدارات والمجتمعات المحلية، وتنسحب أهمية التنسيق أيضا بين الجهات المنفذه لكافة أشكال الرعاية ، كالرعاية الصحية والنفسية والاجتماعية والتربوية والتأهيلية، ثم الاتجاه فى نفس الوقت لزيادة الاعتماد على الجهود التطوعية والشعبية لدعم ومساندة وتكميل الخدمات الحكومية.

و- المهنية (Professionalism) :

تتطلب برامج التربية الخاصة توفير معلمين على درجة عالية من التأهيل والإعداد، ويمكن أن تكون برامج التدريب على مستوى البكالوريوس الذى تمنحه الجامعات أو الخيارات الجيدة ، وذلك نظرا لما توفره مثل هذه البرامج من إعداد عام وتخصص فى نفس الوقت مما يتيح للمعلمين القدرة على

التعامل مع عدد كبير من ذوى الحاجات الخاصة، وتجدر الإشارة هنا إلى أهمية أن يعمــل هــؤلاء المهنــيون بــروح الفريق ، وينسقوا بين بعضهم سواء عند تشــخيص الحــالات أو عــند وضع البرامج اللازمة أو عند تنفيذها ومتابعتها وتقييمها.

وانطلاقا من هذا المفهوم فإن على القائمين على برامج التربية الخاصة توظيف مهارات وخبرات مجموعة من المختصين فى المجالات المختلفة كفرق عمــل ، سواء فى مجال التقييم والتشخيص أو رسم البرامج التعليمية وتنفيذها، ويعتبر معلم التربية الخاصة ، العنصر الأكثر أهمية فى هذا الفريق ، كما يشتمل الفــريق علــى مديــر المدرســة والاخصائى النفسى والمعلم العادى والطبيب والوالدين.

ز- الواقعية (Realistic) :

يجــب أن تســعى استراتيجية التربية الخاصة إلى تطوير برامج تأخذ بالاعتــبار مستوى التطور الاجتماعى والثقافى والتقنى والاقتصادى والسياسى، ونظرا للاختلافات فى شتى هذه المجالات بين مختلف دول العالم ، فإنه لا يجوز أن تكون سياسات التربية الخاصة وخاصة فى الدول النامية مبنية أو قائمة على ما اعتمدته الدول المتقدمة فى هذا المجال.

حـ- المسئولية أو الموثوقية (Accountability):

إن تربية ذوى الاحتياجات الخاصة سواء أكانوا متفوقين أم معاقين هى مســئولية وزارة التربية والتعليم بشكل أساسى وأن الحصول على فرص التعليم المناســبة بغــض النظر عن طبيعة الصعوبة ودرجتها حق كفلته سائر الدساتير والقوانيــن، كما أضحى تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة من القضايا التى توليها المنظمات الدولية وهيئات الأمم المتحدة اهتماما بارزا، واستنادا إلى ما سبق فإن عــددا كبــيرا مــن وزارات التربــية والتعليم فى مختلف دول العالم قد شكلت الإدارات وأصدرت النظم واللوائح المناسبة بهذا الخصوص.

ويفضـــل وفـــق المفاهـــيم المعاصرة أن تبقى مسئولية خدمات التربية الخاصـــة موزعة ضمن مسئولية الإدارات الأخرى وفق اختصاصاتها المختلفة فى وزارات التربية والتعليم ، ولم تعد الممارسات الإدارية الحالية والتى تقضى بإنشـــاء أقســـام وإدارات متخصصة ومستقلة فى وزارات التربية والتعليم أمرا مـــرغوبا ، حيـــث إن هذه الممارسات تقود إلى إيجاد خدمات وبرامج منفصلة للخدمات التربوية العامة وليست جزءا منها، وعليه ، فإن هذا الاتجاه يستند إلى فلســـفة تقوم على مبدأ تقديم الخدمات من خلال البرامج العادية وليس من خلال بـــرامج موازيـــة للـــبرامج التعليمية المقدمة للطلبة العاديين (يوسف القريوتى وأخرون ، ١٩٩٥: ٤١-٤٤).

١٢- أهم الاتجاهات الحديثة فى مجال التربية الخاصة:

أ- الدمج من المنظور الحديث:

يعـــرف الدمج بأنه "وضع الطفل ذو الحاجات الخاصة مع الطفل العادى داخـــل إطـــار التعليم النظامي العادى ولمدة قد تصل إلى ٥٠% من وقت اليوم الدراســـى ، مع تطوير الخطة التربوية التى تقدم المتطلبات النظرية والأكاديمية والمنهج العلمى والمقرر الدراسى ووسائط التدريس التى تحقق الأهداف المرجوة من تعاون التربويين فى نظامى التعليم الخاص والتعليم النظامى من أجل رعاية وتعلـــيم ذوى الاحتياجات الخاصة بفئاتهم المختلفة في أثناء وقت الدمج فى بيئة التعلـــيم النظامى" (محمد حسنين عبده العجمى ، محمد إبراهيم عطوه مجاهد ، ٢٠٠٢: ٣٣٦).

كمـــا يؤكـــد على أن الدمج عبارة عن "أن يعيش ذو الحاجات الخاصة عيشـــة آمـــنة فى كل مكان يتواجد فيه ، وأن يشعر بوجوده وقيمته كعضو فى أسرته، وعدم شعوره بالعزلة والاغتراب داخل مجتمع النادى أو المجتمع العام، أى يحقـــق قـــدر من التوافق والاندماج الشخصى والاجتماعى الفعال ، بجانب تواجده المستمر فى المدرسة وفى الصف الدراسى مع زميله من العاديين ، وأن

يستفيد مثله مثل باقى العاديين من كافة الخدمات: التربوية والتثقيفية والأكاديمية والترويحية والرياضية والطبية وغيرها مع إيجاد لفرص عمل مع باقى العاديين فى المؤسسات المهنية المختلفة كل بحسب قدراته وإمكاناته".

أهداف الدمج:

- تقديم كافة الخدمات الطلابية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بموقعهم وبجوار سكنهم.
- توفير الفرص للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة للاندماج مع الطلاب العاديين فى المدارس العادية ومساعدتهم على تطوير قدراتهم التعليمية.
- دمج ذوو الاحتياجات الخاصة مع العاديين كاتجاه تربوى حديث تحقيقا للعديد من الأهداف القومية والشخصية ، ولتحقيق عدم العزل عن المجتمع.
- تمكن المدارس العادية من خلال المساعدة والتسهيلات الإضافية من تنفيذ المشروع والتعامل مع المشكلات التى قد يعانى منها ما يقرب من ٢٠% من الطلاب فى المدارس.
- التخفيف عن مدارس الأقسام الداخلية ، ومدارس المدن الكبرى.
- خفض التكاليف الخاصة بمدارس ذوي الاحتياجات الخاصة.
- محاولة تغير المدارس العادية وتشجيعها لتبنى أساليب أكثر تطورا وتمكينها من تقديم هذه الأساليب إلى الغالبية العظمي من الأطفال.
- الدمج حق لكل ذو حاجات خاصة كأى طفل عادي فى الاستفادة من اقتصاديات المجتمع.
- تعديل اتجاهات المعلمين والمدربين والطلاب العاديين وأولياء أمورهم ونظرتهم نحو ذوي الاحتياجات الخاصة.
- إتاحة الفرصة أمام ذو الحاجات الخاصة للاندماج فى الحياة الطبيعية.
- التأكد من قدرة ذوي الاحتياجات الخاصة على متابعة الدراسة فى أقرب مدرسة محلية إلى جانب أقرانهم العاديين.

شروط الدمج :

- اختيار المدرسة بشكل صحيح (مبنى ـــ معلم ـــ إدارة).
- التعامل مع أولياء الأمور.
- التشخيص والقياس للإعاقة.

أسس إعداد ذوي الاحتياجات الخاصة للدمج :

- أن يكون ذو الحاجات الخاصة فى نفس المرحلة العمرية.
- أن يكون ذو الحاجات الخاصة من سكان البيئة المدرسة وأن تكون المدرسة قريبة من منزله .
- أن لا يكون هناك إعاقة أخرى لدى ذو الحاجات الخاصة.
- أن يكون ذو الحاجات الخاصة قادر على الاعتماد على نفسه.
- أن يتم اختباره بواسطة متخصصين.

مبررات الدمج :

عندما بدأت فكرة عزل ذوى الاحتياجات الخاصة فى مراكز داخلية خاصة بهم وبدأت هذه الفكرة بالمكفوفين وتبعتها فكرة عزل أو إقامة مدارس داخلية للمتخلفين عقليا والصم ، إلا أن نظام المدرسة الداخلية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالعديد قوبلت بالعديد من أوجه النقد ، ويرجع ذلك لظهور العديد من المشكلات والعيوب من هذا النظام أهمها:

أ - أن هذا النظام يحجب رعاية الأسرة والآباء لأطفالهم ذوي الاحتياجات الخاصة والذين هم فى حاجة ماسة لهذه الرعاية.

ب- لا يتوافر فى المدارس الداخلية فرصة أمام ذوي الاحتياجات الخاصة لاقامة علاقات اجتماعية مع أطفال آخرين عاديين من نفس أعمارهم ، والذى له بالغ الأهمية فى بناء شخصياتهم.

جـ- تتبع المدارس الداخلية أنظمة صارمة فى التعامل مع الطفل ذوي الحاجات الخاصة مما يجعل الطفل ذو الحاجات الخاصة يشعر وكأنه يعيش فى سجن.

د- مشـاعر الـنقص والعـار لوالـدى ذوي الاحتياجات الخاصة المقيمين بالمدارس الداخلية لمعرفتهم الأكيدة بنظرة المجتمع لهذه المدارس الداخلية أنه يقيم فيها ذوى العجز الجسمى أو العقلى أو الانفعالى.

هـ- غالـبا ما يكون لهذه المدارس الداخلية نظام تعليمى مختلف عن النظام التعليمى العام ، مما يقيد حرية ذو الحاجات الخاصة عن مواصلته للتعليم مثل أقرانه العاديين.

و- يأس بعض المعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة وعدم وجود استراتيجية فـى ممارسـة هـذه المهنة بسبب شعورهم بأنهم يتعاملون مع أطفال غير عاديين.

ز- ظهور مشاعر العدوان والسلبية والانطواء والتمرد بسبب انفرادهم وعزلتهم عن المجتمع الكبير.

(زينب محمود شقير ، ٢٠٠٤: ٦٢٠-٦٢٣).

وتقـدم التكنولوجـيا حلـولا فعالـة وزهيدة الثمن لمشكلات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة فى مؤسسات التعليم العادية، ولكى يتحدد مضمون ما نقول، نضـرب مثلا بطفل مكفوف البصر يتعلم فى فصل من الأطفال المبصرين، هذا الطفـل المكفـوف لـيس فى حاجة إلى أن يتعلم الكتابة بطريقة برايل ــ وهى طـريقة عقيمة اليوم حيث لا تسمح بالتواصل إلا بين المكفوفين وهم لا يعيشون فى مستعمرة مغلقة ــ ولكن هذا الطفل يمكنه تعلم الكتابة على الكمبيوتر مباشرة وهو بذلك يكتسب مهارة نقل أفكاره إلى الآخرين ، كتابة بطريقة واضحة ، وفى المقـابل يسـتقبل رسـائل الآخرين مسموعة فيتم التواصل بشكل سريع وفعال وطبيعى، بل ليست هناك مبالغة إذا ما قلنا بأن المستقبل القريب سيشهد ضرورة الإقـلاع عـن الكتابة باليد وبدء التعلم منذ الطفولة للكتابة عن طريق اكتساب مهارة الضرب على الكمبيوتر لجميع الأطفال.

أمـا الأهمية الكبرى للأخذ بمفهوم الدمج منذ الطفولة المبكرة ، فترجع إلى أن معايشة الصغار لأقرانهم من ذوي الاحتياجات الخاصة تجعل تقبلهم لهم

واتجاهـاتهم نحوهم إيجابية وثرية وهو ما لا يتحقق فى حالة العزل حيث يعيش ذوو الاحتـياجات الخاصة فى عوالم مغلقة لا ترتبط بالحياة العادية بأية وشائج، وخلاصة القول أن الدمج هو الوضع الطبيعى الذى ينبغى أن نأخذ به لكى نيسر تعلم ذوي الاحتياجات الخاصة فى بيئة اجتماعية جاذبة ، حميمة ، تؤنس نفسية ذو الحاجات الخاصة وتجعله ملتحما بجماعته الإنسانية دون اصطناع أو تكلف، وفوق ذلك كله يسمح الدمج باستثمار إمكانات التعلم التشاركى المتبادل الذى يتخذ فـيه المـتعلمون أدوارا بيئية يتبادلون من خلالها خبراتهم ومعلوماتهم وهو ما يعرف أيضا باسم التعلم التعاونى (عبدالفتاح إبراهيم تركى ، ٢٠٠٤: ٤٨٤).

ويـتخذ إدمـاج ذوى الاحتياجات الخاصة فى مدارس العاديين صورا وأشكالا شتى من أكثرها انتشارا:

١- الدمج الكلى (طوال اليوم) :

يوضع ذوى الاحتياجات الخاصة فى فصول العاديين طول الوقت ، على أن يتلقى معلم الفصل العادى المساعدة الأكاديمية اللازمة من معلمين أخصائيين استشاريين أو زائرين يفدون إلى المدارس عدة مرات أسبوعيا لتمكينه من مقابلة الاحتـياجات التعليمـية الخاصـة للتلاميذ ، ويفضل الدمج الكلى بالنسبة لذوى الإعاقـات البسـيطة أو الخفـيفة كضعاف السمع والإبصار ، والمتخلفين عقليا بدرجـة بسـيطة ويفـى هـذا الشكل من الدمج بكل من الاحتياجات التعليمية الأكاديمية والنفسية والاجتماعية لذوى الاحتياجات الخاصة حيث يكفل الحصول على الخدمات اللازمة وسط أقرانهم العاديين.

٢- الدمج الجزئى (لبعض الوقت):

يوضـع الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة مع العاديين لفترة معينة من الوقـت يومـيا ، بحيث ينفصلون بعد هذه الفترة عنهم فى فصل مستقل أو عدة فصول خاصة لتلقى مساعدات تعليمية متخصصة لإشباع احتياجاتهم الأكاديمية

الخاصة على يد معلمين أخصائيين سواء فى مواد دراسية معينة أو فى موضوعات محددة وذلك عن طريق التعليم الفردى أو داخل غرفة المصادر داخل المدرسة ذاتها.

٣- الدمج المكانى والاجتماعى :

يتم تجميع الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة المتماثلة من حيث نوع الإعاقة فى فصول دراسية خاصة داخل نطاق المدارس العادية ، بحيث يتعلمون فيها وفقا لبرامج واستراتيجيات دراسية خاصة تناسب احتياجاتهم غالبية الوقت ، وتقتصر مشاركتهم مع أقرانهم العاديين على الاحتكاك والتفاعل خلال أوقات الراحة والأنشطة اللامنهجية ، وفى الأنشطة الاجتماعية والمدرسية والرياضية والفنية والرحلات ، ويتسم هذا الشكل من الدمج على الأقل بتقليل البعد المادى بين ذوى الاحتياجات الخاصة والعاديين ، وتلبية الاحتياجات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعى بينهم.

٤- الدمج الزمنى والمكانى :

يتلقى ذوو الاحتياجات الخاصة تعليمهم لبعض الوقت على مدار ساعات أو عدة أيام متصلة فى مدارس خاصة بهم ، ويسمح لهم بقضاء بقية الوقت بمدارس عادية فى نطاق البيئة المحلية (آمال عبدالسميع باظه ، ٢٠٠٥ "ب": ٣٨-٣٩).

وبناء على ذلك ، يجب أن نقرر حقيقة مؤداها أن نجاح فلسفة نظام الدمج يعتمد بالدرجة الأولى على تغيير اتجاهات المجتمع نفسه نحو ذوى الاحتياجات الخاصة (الذين ينحرفون انحرافا سالبا عن المتوسط الاحصائى) ، وهذا يتطلب تكاتف علماء الدين مع علماء علم النفس التربوى (التربية الخاصة) من خلال وسائل الإعلام (التليفزيون ـ الإذاعة ـ الصحف ـ المجلات ـ ... الخ) كفريق عمل واحد متكاتف لتوضيح قضية ذوى الاحتياجات الخاصة

وحاجـاتهم الملحـة إلـى تضامن وعطف هذا المجتمع مما ينعكس إيجابا على أساليب تعليمهم وتدريبهم.

وتتبلور أهم إيجابيات الدمج إجماليا فيما يلى:

- اكتساب ذوو الاحتياجات الخاصة بعض السلوكيات السليمة من العاديين.
- اكتسـاب ذوو الاحتـياجات الخاصـة المهـارات اللغوية ونطق الحروف والكلمات بطريقة صحيحة من العاديين.
- اكتساب ذوو الاحتياجات الخاصة الاعتماد على النفس ، الثقة بالنفس ، دافع الإنجاز من العاديين.
- اكتسـاب ذوو الاحتـياجات الخاصة المهارات الحركية السليمة من خلال المشاركة فى الأنشطة الرياضية مع العاديين.
- اكتسـاب ذوو الاحتياجات الخاصة مهارات التذوق والتعبير الفنى والتوافق الاجتماعى من خلال المشاركة فى الأنشطة الفنية والاجتماعية مع العاديين.
- اكتساب ذوو الاحتياجات الخاصة مهارات الأداء الأكاديمى (قراءة ـ كتابة ـ رياضيات ـ ... الخ) من العاديين.
- اكتسـاب ذوو الاحتـياجات الخاصة أساليب التفكير المختلفة ومهارات حل المشكلات فى أثناء التعرض للمشكلات اليومية من العاديين.

كما تتبلور سلبيات الدمج إجماليا فيما يلى:

- وصم العاديون ذوى الاحتياجات الخاصة.
- إسـاءة معاملـة العاديون لذوى الاحتياجات الخاصة التى تلعب دورا سلبيا فعـالا فـى مرورهم بسلسلة من الضغوط النفسية ، التى تؤثر على ذواتهم وتعاملهم مع الآخرين.
- اختلاف المناخ الدراسي في تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة عن العاديين.
- تأثر العاديون بتقاليد وعادات ذوى الاحتياجات الخاصة السلبية.

- خوف أباء وأمهات العاديون من انخفاض المستوى الأكاديمى لأبنائهم نتيجة دمجهم مع ذوى الاحتياجات الخاصة.
- الضغوط النفسية التى يعانى منها ذوو الاحتياجات الخاصة نتيجة عدم قدرتهم على مسايرة التقدم سواء الأكاديمى أم الاجتماعى أم الرياضى الذى يحرزه أقرانهم العاديين.

ب- التدخل المبكر:

يعرف التدخل المبكر بأنه "برنامج متكامل ومتخصص معد للكشف عن قدرات ومهارات ذوو الاحتياجات الخاصة ، وذلك خلال السنوات الأولى من حياتهم (عواد جاسم الجدى ، ١٩٩٨: ١٠).

وعلى هذا ، يعد التدخل المبكر من أهم الاتجاهات الحديثة التى ظهرت منذ أوائل الستينات من القرن العشرين فى ميدان التربية الخاصة (عبدالمطلب أمين القريطى ، ٢٠٠١: ٣٣٠).

وفى ضوء العديد من بحوث المتابعة لبرامج التأهيل يتضح أن الكشف المبكر هو الأساس الأول الذى يتوقف عليه نجاح وفاعلية برامج التدخل التأهيلى، وقد بدأت فى عدد محدود من الدول برامج الرعاية المبكرة ، غالبا على أساس تجريبى منها برامج الرعاية المنزلية المبكرة وإعداد الزائرات لتدريب الأمهات (Portage) ، وبالرغم من أنه قد مضى على بدء هذه المشروعات التدريبية فى ليبيا واليمن والأردن ومصر وقطر ودولة الامارات العربية وغزة والسعودية وغيرها (بدعم من المجلس العربى للطفولة والتنمية) منذ أكثر من عقدين وبالرغم من النجاح الذى بينته دراسات المتابعة لعدد من هذه التجارب ، إلا أن هذه البرامج لازالت محدودة الانتشار أو تسير على استحياء فى عدد من دول الوطن العربى ، والأمل كبير فى تعميمها.

ونقصد هنا بالتدخل المبكر من الخدمات المنظمة والمقننة للكشف عن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أو المعرضين للإعاقة فى مراحل العمر المبكرة (مرحلة الرضاعة والطفولة المبكرة) وتزويدهم بالعلاج والوقاية لتحسين

فرص نموهم وتنمية قدراتهم المختلفة لتشمل خدمات مباشرة للطفل والأم وأسرته لتعديل الظروف الطبيعية والصحية والاجتماعية المحيطة بالطفل واستخدام منهج متكامل للتشخيص المبكر والرعاية والتأهيل كما يركز على الإعداد الكامل لاختيار وتدريب الزائرات وتدريب الأمهات (عثمان لبيب فرج ، ٢٠٠٤: ٦٠٥-٦٠٨).

ويمكن اقتراح برنامج للتدخل المبكر مع الأسرة والطفل حديث الولادة والذى تم اكتشاف إعاقته كالتالى:

الهدف من البرنامج:

- تقديم خدمات إرشادية للأسرة حتى يمكنها تقبل صدمة إعاقة الطفل.
- تقديم خدمات علاجية وتدريبية متنوعة (طبية ، مادية ، اجتماعية ، نفسية).

خطوات البرنامج:

١- الاطمئنان إلى صحة التشخيص ، والتحديد الدقيق لنوع ودرجة الإعاقة والأسباب التى أدت إليها.

٢- تكوين فريق عمل يضم طبيب الأطفال ، اخصائى التغذية ، الاخصائى النفسى ، الاخصائى الاجتماعى.

٣- تحديد الأدوار المطلوبة من فريق العمل كل حسب تخصصه.

٤- تقديم الرعاية والخدمات الطبية اللازمة للأم بعد الولادة.

٥- مساعدة الوالدين على اجتياز مرحلة الصدمة والتى تحدث بعد تشخيص الحالة وإعطاء الفرصة للأسرة وخاصة الوالدين للتعبير عن مشاعرهم وإحباطاتهم ، دون إعطائهم آمال زائفه عن حالة الطفل ، بل تبسيط المشكلة والإبقاء على الأمل فى إمكانية التحسن خلال مراحل النمو.

٦- تولى شرح المشكلة التى يعانى منها الطفل للأخوة العاديين والأقارب والأجداد بالنيابة عن الوالدين.

٧- تزويد الأم بأساليب الرعاية المطلوبة فى هذه المرحلة العمرية ، مع إعطائها بعض الكتيبات المساعدة لها لفهم حالة الطفل.

٨- تعريف الأب بدوره في هذه المرحلة ، والتي تقوم أساسا على ضرورة تقبل الطفل وإعاقته ، ثم تبصيره بدوره الهام كمساند ومدعم للأم في رعايتها للطفل.

٩- تبصير الأخوة العاديين بالمشكلة التي يعاني منها الطفل ، وكيفية مساعدة الأم في رعاية الطفل ، وأيضا كيفية تقسيم أوقات ملاحظة الطفل على جميع أفراد الأسرة حتى نقلل من الضغوط الواقعة على كاهل الأم.

١٠- مساعدة الأسرة في إعادة ترتيب أوراقها ، بمعنى مساعدتها في تعديل سلوكها اليومي ، وزيادة اعتماد أفراد الأسرة على أنفسهم مقابل الاعتماد على الأم في قضاء حاجاتهم اليومية المنزلية وإعادة توزيع الأعباء اليومية على جميع أفراد الأسرة.

١١- تعريف الأسرة بالمراكز والأماكن المتاحة في البيئة المحلية ، والتي يمكن أن تقدم خدمات للأسرة والطفل ، وتعريف الأسرة بالحقوق السياسية والتشريعية لطفلهم ذو الحاجات الخاصة.

١٢- تحفيز أفراد الأسرة من الأقارب والأصدقاء والأجداد على تقديم الدعم والمساندة الاجتماعية للأسرة ، والمشاركة في تحمل بعض الأعباء عن الأسرة كالمساعدة في العناية بالطفل أو الاقامة معه لحين قضاء الأم لشئونها الخاصة.

١٣- مساعدة الأسرة على تعلم كيفية التعبير عن مشاعرها وأحاسيسها السلبية تجاه الطفل أو تجاه المجتمع ، وتدريبها على تنظيم انفعالاتها وإخراجها بصورة مقبولة.

١٤- مساعدة الأسرة على الانخراط في المجتمع ، والاستمتاع بأوقات فراغها ، والمشاركة في المناسبات الاجتماعية.

١٥- تطوير البرنامج بما يتناسب مع تغيرات النمو التي تحدث للطفل ، وأيضا بما يتناسب مع تطور الإعاقة لديه ، وبما يتناسب مع المتغيرات الحادثة داخل الأسرة.

تنفيذ البرنامج:

يمكن أن ينفذ البرنامج فى أربعة محاور فى نفس الوقت على أن تكون كالتالى:

المحور الأول : طبى : ويتمثل فى تشخيص الحالة ، ورعاية الأم طبيا وصحيا بعد الولادة ، ومتابعة نمو الطفل من حيث الوزن ، انتظام العمليات البيولوجية ، نمو الأعضاء بصورة طبيعية ، متابعة الأمراض التى يصاب بها الطفل وغير ذلك ، (ويمكن أن يقوم بهذا مراكز تنظيم الأسرة المنتشرة فى جميع أنحاء الوطن).

المحور الثانى : نفسى : ويتمثل فى مساعدة الأسرة عند بداية التشخيص للانتقال من مرحلة الصدمة إلى مرحلة التقبل فى أسرع وقت ممكن ، أيضا بناء الاستراتيجيات التى تحتاجها الأسرة لمواجهة الأقارب والأصدقاء والمجتمع من حولهم ، وإعادة بناء العلاقات داخل الأسرة وفقا للحدث الجديد ، وإكساب الأسرة طرق التعبير عن المشاعر وكيفية إخراجها وتنظيمها ، (ويقوم بذلك الاخصائى النفسى المدرب جيدا والموجود فى مراكز تنظيم الأسرة).

المحور الثالث : معرفى : ويتمثل فى إكساب أفراد الأسرة المعلومات والتدريبات اللازمة لرعاية الطفل ، وذلك لتهيئة المناخ الملائم لنمو جميع حواس الطفل والإسراع بهذا النمو ، وكذلك تعريفهم بمعنى الإعاقة وأسبابها وطرق رعايتها وما ينتظر أن يصل إليه الطفل فى المستقبل، (يمكن للمراكز الجامعية الخاصة والعيادات النفسية الملحقة بكليات التربية بالجامعات المختلفة أن تؤدى هذا الدور بإشراف أساتذة التربية الخاصة كما يمكن إنشاء وحدة ذات طابع خاص فى كل جامعة تقدم الخدمات النفسية والإرشادية والتدريبية للأسرة).

المحور الرابع : اجتماعي : ويتمثل فى تقديم الدعم والمساندة الاجتماعية للأسرة، وذلـك مـن خـلال إلحـاق الأسرة بجمعيات محلية تقوم بتقديم خدمـات، أو دور الرعاية ومراكز رعاية الأمومة والطفولة التى يمكـنها مساعدة وإرشاد الأم ، وأيضا المراكز المتخصصة داخل الجامعات والتى تقدم خدماتها فى هذا المجال، وتنظيم جماعات أو مجموعـات دعـم تتضـمن أولياء أمور لأطفال ذوى احتياجات خاصة آخرين نجحوا في أن يواجهوا المشكلة ويتغلبوا عليها.

تقييم البرنامج:

يتم عقد اجتماعات شهرية لفريق العمل ، حيث يعرض كل اخصائى ما وصـلت إليه حالة الطفل فى مجال تخصصه ، والمستوى النمائى الذى استطاع الطفـل أن يصـل إلـيه ، وأيضـا نوع الخدمات التى أمكن توفيرها للأسرة ، والخدمـات التى مازالت تحتاجها الأسرة ، ويتم تطوير البرنامج بما يتناسب مع تطور حالة الطفل وأيضا إعادة توزيع الأدوار على أفراد الأسرة حتى تتلائم مع الاحتياجات الجديدة للطفل، وفى نفس الوقت وضع تقرير عن كل فرد من أفراد الأسرة والحالة النفسية والانفعالية التى وصلوا إليها مع محاولة مواجهة الحالات الانفعالية الشديدة التى قد تواجه أحد أفراد الأسرة وتقديم العلاج النفسى المناسب (إيمان فؤاد كاشف ، ٢٠٠٤: ٦٠٥-٦٠٨).

وممـا سـبق عرضـه ، يمكن تعريف التدخل المبكر بأنه "القدرة على اكتشـاف ذوى الاحتياجات الخاصة فى وقت مبكر سواء قبل أم في أثناء أم بعد الـولادة وتقديـم لهـم يد العون والمساعدة لهم ولأبائهم وأمهاتهم ، وكلما كان الكشف مبكرا كان تعليم وتأهيل ذوى الاحتياجات الخاصة أجود وأسرع".

جـ - الاستراتيجيات التعليمية في التربية الخاصة:

الأطفـال ذوو الاحتـياجات الخاصة يتلقون تعليمهم فى أوضاع تعليمية شـتى تختلف من طفل لآخر وحتى بين الأطفال الذين يقعون فى فئة واحدة من فئات الإعاقة.

- **التعليم التشخيصي :**

تهدف هذه الاستراتيجية إلى تحقيق عدة أهداف وهي:

- الوقاية من مشكلات التعليم.
- تصحيح المشكلات القائمة.
- تنمية إمكانات التعلم.

وتتحدد أهداف التعليم وفقا لخصائص الطفل ولمستواه الراهن وننتقل به خطـوة خطـوة اعتمادا على تقويم نموه وتقدمه وهى فى كل المراحل تستثير الطفل إلى التعلم والنمو.

- **التعليم العلاجى :**

تصحيح مهارة أو بعض المهارات فى مجال من المجالات ، فمثلا يمكن تحديد القراءة العلاجية على أنها زيادة الفهم والسرعة فى القراءة من خلال تعليم معين.

- **أما التعليم التعويضى Compensatory instruction:**

بمعـنى اكتساب الفرد لمهارات فى مجال آخر كتعويض لما يفتقده من مهارات فى مجال معين.

د- استراتيجيات القياس فى التربية الخاصة :

لتحديد الواقع والمتوقع من الطفل ويمكن وصف القياس على أنه عملية جمـع البـيانات أو المعلومات اللازمة لإتخاذ قرارات ويتأتى جمع البيانات فى جانـب منها (الاختبارات ـ المقاييس النفسية) ، وتشمل عملية إتخاذ القرارات خمسة مجالات هى :

- تقويم الفرد.
- تقويم البرنامج.
- الفرز.
- تحديد الوضع الدراسى للتلميذ.

- التخطيط لبرامج التدخل.

(جمال مختار حمزة ، ٢٠٠٣: ٧٣-٧٤).

هـ - التأهيل المهني :

أن المعـنى العـام لكلمة التأهيل هو" الإعداد أو تزويد الفرد بما يجعله مؤهل لشئ ما" (عبدالباسط محمد حسن ، ١٩٧٩: ١٥٧).

ويقصد بتأهيل ذوى الاحتياجات الخاصة فى التعريف الوارد فى تقرير هيئة الأمم المتحدة عام (١٩٧٥) للتأهيل بأنه "عملية ديناميكية متناسقة متكاملة ، تهـدف إلـى استثمار قدرات ذو الحاجات الخاصة إلى أقصاها لإكسابه أنسب المهـارات المهنية ، ليتمكن بها من المعيشة واستقلالية وعلى درجة مناسبة من التوافق الاجتماعى" (جمهورية مصر العربية ، ١٩٧٩: ١٧).

كمـا تعرف عملية التأهيل بأنها "استرداد ذو الحاجات الخاصة لأقصى إمكانـياته الجسـمية والعقلـية والاجتماعـية والمهنـية والاقتصـادية" (عبدالفتاح صابر عبدالمجيد ، ١٩٩٧: ٩٠-٩١).

كما تهدف عملية التأهيل لذوى الاحتياجات الخاصة إلى "زيادة قدراتهم علـى الاسـتقلال والكفايـة الذاتـية وتقدير الذات واحترامها ، كما أن التأهيل يسـاعدهم فى التعرف على إمكانياتهم وقدراتهم وتزويدهم بالوسائل المعنية التى تمكنهم من استغلال هذه الإمكانيات" (سعيد حسن الغرة ، ٢٠٠١: ١٢٩).

ويعـنى التأهيل "مساعدة أولئك الذين لديهم جوانب قصور ارتقائية تبدأ مـنذ وقت مبكر من حياتهم على تحقيق الاستقلالية والاندماج فى المجتمع ، أما إعادة التأهيل فتعنى إعادة الفرد ذو الحاجات الخاصة إلى المجتمع وإندماجه فيه بشكل أكثر توافقا" (عادل عبدالله محمد ، ٢٠٠٢: ٤٤٨).

ويمكـن تعريف التأهيل على أنه "مجموعة من البرامج والخدمات التى تقـدم لذوى الاحتياجات الخاصة بهدف مراعاة جوانب النمو المختلفة من خلال تدريـبهم عل مهنة تتلائم مع مستوياتهم وقدراتهم لتحويلهم من طاقة مهملة إلى طاقة منتجة".

ويتم تنفيذ خطة الإعداد والتأهيل المهنى فى عدة خطوات تتضمن ما يلى:

١- التوجيه المهنى.
٢- التدريب المهنى.
٣- التشغيل.
٤- المتابعة لضمان الاستقرار فى العمل.

وفيما يلى عرض لهذه الجوانب الأساسية:

أولا: التوجيه المهنى:

التوجيه المهنى بمعناه العام هو" معاونة الفرد على الوصول إلى قرارات حاسمة تتعلق بشئونه الخاصة لحل مشاكله ، وفى مجال التوجيه المهنى نقوم بمعاونة الفرد على تفهم نفسه من حيث الكشف عن قدراته وبقية صفاته الشخصية التى يمكن استغلالها بأقصى طاقة ممكنة فى عمل أو مهنة تعود عليه، وبالتالى على المجتمع بالفائدة".

وعلى ذلك فإن عملية التوجيه المهنى تتخذ الخطوات الأساسية الآتية:

١- معرفة فرص العمل المتاحة فى البيئة.
٢- الحصول على تحليل لكل منها من حيث ما تتطلبه ممارستها وما يتطلبه التدريب عليها من صفات بدنية وعقلية وخبرات.
٣- اختبار قدرات الفرد الجسمية والعقلية وخبراته وميوله وظروفه الاجتماعية وتبصيرة بها.
٤- اختيار المهن المناسبة عن طريق مقارنة صفات الفرد مع الصفات المطلوبة لكل من المهن المختلفة.
٥- إعطاء المشورة للفرد لكى يختار بنفسه المهنة التى تناسب ظروفه الشخصية ومستقبله من بين المهن التى تصلح لها قدراته ، ثم معاونته على التكيف لها نفسيا واجتماعيا ، بمعنى تهيئة الاستقبال لمرحلة التدريب تمهيدا لمزاولة المهنة بعد ذلك.

ومن المبادئ الهامة فى التوجيه المهنى أن لا تبدأ عملية التوجيه إلا بعد التحقق من استقرار صفات الفرد واستقرار ظروفه ، وإلا فإن تطور تلك الصفات أو الظروف قد يؤدى إلى ضرورة تغيير المهنة بعد اختيارها بفترة قصيرة ، ولذلك يبدأ التأهيل المهنى عادة بعد استكمال العلاج الطبى واستقرار الحالة النفسية إذا كانت غير طبيعية وقتيا واستقرار الاقامة فى بلد أو جهة معينة.

ومع ذلك فربما تبدأ عملية التوجيه المهنى في أثناء العلاج بالمستشفى أو بالمنزل فى بعض الحالات إذا كانت صفات المريض أو المصاب مستقرة أو محمودة العواقب رغم عدم انتهاء العلاج، ويشترك فى عملية التوجيه المهنى عادة كل من الاخصائى الاجتماعى والطبيب النفسى وأحيانا اخصائيون فى المهن المختلفة واخصائى فى التشغيل.

وتتلخص مهمة أعضاء الفريق الأساسية فيما يلى:

- يقوم الطبيب بفحص العميل وتقرير قدراته البدنية المختلفة ، بالإضافة إلى تشخيص العجز ويضع تقريرا يشتمل على نواحى الضعف والقوة فى أجهزة الجسم والحواس ، وما يراه من نصائح حول اختيار العمل المناسب.
- يتولى الاخصائى الاجتماعى تنظيم عمل الفريق والتنسيق بين جهود باقى الفنيين إلى جانب بحث ظروف العميل الاجتماعية والبيئية والثقافية ، وجمع البيانات التى يطلبها الفنيون.
- يقوم الاخصائى النفسى باختبار الذكاء النظرى والعملى والقدرات الخاصة ، والميول ، والعوامل الفعلية والمزاجية ويضع تقريرا بنصائحه فى التوجيه المهنى ، ومن الملاحظ أن أكثر اختبارات الذكاء انتشارا فى ميدان تأهيل ذوى الاحتياجات الخاصة فى أغلب دول العالم هو اختبار (وكسلر) لأنه يمكن تطبيقه على المكفوفين والصم والمشلولين وغيرهم من ذوى الحاجات الخاصة لأنه يتكون من مجموعة من اختبارات مختلفة يمكن استخدامها كلها

مع العميل وأخذ المتوسط أو استخدام بعضها فقط الذى لا يحتاج إلى إبصار والبعض الذى لا يحتاج إلى سمع... الخ، كما أن أكثر اختبارات الميول انتشارا فى التأهيل هو اختبار كودر Kyder preference Record.

ثم يلى ذلك عملية الربط بين تلك التقارير ، إما بمناقشتها فى صورة لجنة أو بدراستها مع الفنيين بمعرفة الاخصائى الاجتماعى ، وينتهى البحث بإعداد خطة التأهيل التى تتضمن اختيار المهنة بعد اقتناع العميل بها كما تتضمن تخطيط التدريب اللازم لها ومكانة ومدته ، وكذلك احتمالات التشغيل.

ثانيا: التدريب المهنى:

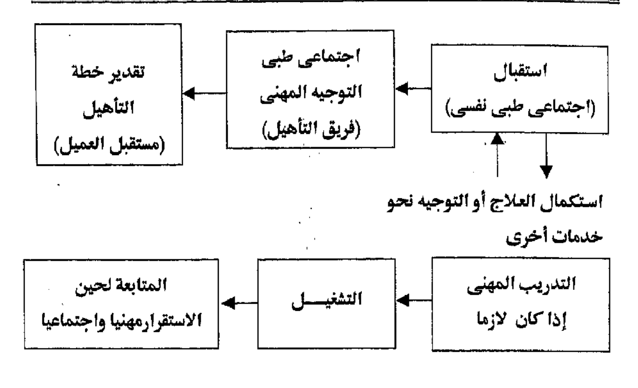
ربما تتضمن خطة التأهيل المهنى لذو الحاجات الخاصة احتياجه إلى التدريب ، وربما لا يكون محتاجا إلى التدريب إذا اتضح أن خبراته وقدراته كافية لمزاولة عمل مناسب، ويجرى التدريب المهنى إما فى معاهد التعليم العادية ، أو فى معاهد التعليم الخاصة بفئات من ذوى الاحتياجات الخاصة ، أو بالممارسة فى سوق العمل الحر ، أو فى مراكز التأهيل المهنى أو فى المصانع الخاصة بتشغيل ذوى الاحتياجات الخاصة.

ثالثا: التشغيل:

ويتم هذا بعد تدريب الفرد ذو الحاجات الخاصة وتشغيله فى عمل يتفق مع قدراته الجسمية والعقلية والنفسية ويتناسب مع التدريب المهنى الذى أعد له.

رابعا: المتابعة:

وهى متابعة الفرد ذو الحاجات الخاصة فى العمل الذى ألحق به ولابد من وجود اخصائيين لتتبعه لفترة كافية من الوقت حتى يمكن الاطمئنان على ملائمة العمل الذى أنسب له لقدراته الجسمية والعقلية وأثر ذلك على توافقه النفسى والاجتماعى ، ليس ذلك فحسب، بل يتخطى ذلك مراقبة إيداعه فى هذا العمل.



شكل (١) يوضح خطوات الإعداد والتأهيل المهنى

(عبدالفتاح صابر عبدالمجيد ، ١٩٩٧: ١١٠-١١٣).

وتقدم الخدمات السابقة بواسطة مؤسسات اجتماعية تشرف عليها وزارة الشئون الاجتماعية وهى كالآتى:

أولا : مكاتب التأهيل الاجتماعى لذوى الاحتياجات الخاصة :

وهى إحدى المؤسسات التى ترعى جميع فئات ذوى الاحتياجات الخاصة مهمتها استقبالهم ودراسة حالاتهم وتوجيههم مهنيا ، والعمل على تدريبهم وتقديم جميـع أنـواع الـرعاية لهم من تأهيل مهنى وأجهزة تعويضية وعلاج طبيعى وأيضا تتبع حالاتهم إلى أن يتمكنوا من الاستقرار والاعتماد على أنفسهم وتعتمد هذه المكاتب فى تأدية خدماتها على موارد البيئة بجانب الإمكانات المتاحة لها ، فيمكـن الاسـتفادة من المصانع فى التدريب والمستشفيات فى الفحوص الطبية المتخصصة.

ثانيا : مراكز التأهيل :

وهى عبارة عن منشآت يقيم بها ذوى الاحتياجات الخاصة إقامة داخلية وذلك بالنسبة لحالات الإصابة الشديدة التى تستدعى مراقبة مستمرة من الناحية النفسية والبدنية ، وكذلك الحالات التى تحتاج إلى علاج طبيعى والحالات التى يصعب عليها الانتقال للتدريب خارج المركز ، وتضم هذه المراكز أقساما مختلفة للبحث الاجتماعى والفحوص النفسية والاختبارات الطبية والتدريب المهنى وللعلاج الطبيعى ، وتكون هذه المراكز عادة لفئات المكفوفين وللصم والبكم وحالات الدرن والمقعدين.

ثالثا : المصانع الخاصة أو المحمية :

وهى مصانع تخصص لتشغيل ذوى الاحتياجات الخاصة وتدريبهم الذين يتعذر إلحاقهم فى سوق العمل الحر ، والذين يحتاجون إلى رعاية خاصة أو نظام معين فى تشغيلهم ولا يمكن توفيرها فى المصانع العادية ، كحالات الشلل الكلى والمصابين بالجذام أو الناقهين من الدرن وهذه المصانع تنشئها الدولة لاستيعاب ذوى الاحتياجات الخاصة ، وتحميها الدولة من المنافسة ، وطرق شتى منها تفضيل منتجاتها أو إعفاء خاماتها من الرسوم الجمركية أو غير ذلك من وسائل التشجيع.

رابعا :مؤسسات التثقيف الفكرى :

وهى مؤسسات ترعى فئة المتخلفين عقليا(القابلين للتعلم) الذين تتراوح نسبة ذكائهم ما بين (٥٠-٧٥) ، كذلك القابلين للتدريب الذين تتراوح نسبة ذكائهم ما بين (٢٥-٥٠) درجة ، وتقوم على النظام الداخلى والخارجى وتشمل جميع الأقسام السابق ذكرها.

خامسا : مصانع الأجهزة التعويضية والأطراف الصناعية :

وهى مصانع متخصصة فى صناعة الأجهزة التعويضية والأطراف الصناعية التى تحتاج إليها هيئات التأهيل (ناريمان جمعه، ١٩٧٩: ٨٢-٨٦).

وبناء على ذلك تسهم الدولة بكل مؤسساتها وأجهزتها المختلفة جنبا إلى جنب لتوفير الرعاية والعناية واختيار المهنة المناسبة لذوى الاحتياجات الخاصة لتخفيف الآثار النفسية والاجتماعية التى يواجهونها وجعلهم أفراد منتجين تعتمد عليه الدولة فى مختلف المهن التى تتناسب مع قدراتهم الجسمية والعقلية والنفسية، وذلك لضمان استقرارهم النفسى والحفاظ عليه ، وبناء على ذلك ، تهدف عملية التأهيل المهنى إلى تحقيق ما يلى:

- تحديد قدرات وإمكانات ذوى الاحتياجات الخاصة.
- وضع برامج وخدمات تربوية وصحية واجتماعية متخصصة لتتلاءم مع تلك القدرات والإمكانات للوصول بها إلى أقصى حد ممكن.
- إعادة ثقة ذوى الاحتياجات الخاصة بأنفسهم ، واعتمادهم على أنفسهم ، وتكيفهم مع ذواتهم ومع مجتمعهم.
- تغير نظرة المجتمع السلبية نحوهم وإثبات ذلك عمليا من خلال تواجدهم فى سوق العمل والإنتاج المتميز.
- مساعدة ذوى الاحتياجات الخاصة على اختيار المهنة المرغوبه وبالتالى التميز فى إتقانها.
- توفير فرص عمل لذوى الاحتياجات الخاصة.

و- تكنولوجيا التربية الخاصة :

أصبح الكمبيوتر جزءا مهما فى الحياة اليومية ، فهو يستطيع أن يلعب دورا فعالا فى حياة ذوى الاحتياجات الخاصة ، وتتمثل أحد تطبيقات الكمبيوتر فى مجال التربية الخاصة توفير الفرص للتحكم بأحداث البيئة المحيطة ، فعلى سبيل المثال: ضغط الطفل المتخلف عقليا "على الماوس" فى أثناء حل مسألة رياضية ، وارتباط الضغط بالإجابة الصحيحة الذى ينتج عنه التعزيز الإيجابى (تصفيق حاد من الكمبيوتر) ، كذلك دخول الطفل الأصم فى قائمة ملف والضغط على أيقونة ملونة وارتباطها بعرض قصة طرزان ، وبناء على ذلك يتولد شعور داخلى لدى ذوو الاحتياجات الخاصة والسيطرة على البيئة بمجرد استخدامهم

للكمبيوتر ، ليس ذلك فحسب ، بل يتخطى ذلك اعتمادهم على ذواتهم وتنمية قدراتهم الحركية / البصرية وثقتهم بأنفسهم ، وتوجد تطبيقات عديدة فى مجال ذوي الاحتياجات الخاصة منها ما يلى:

١- الكمبيوتر والمكفوفين:

يقدم الكمبيوتر عددا من الخدمات للمكفوفين وخاصة فى مجال التربية والتعليم والمتمثلة فى قراءة الرسائل والتقارير والمتطلبات المدرسية ... الخ بطريقة لفظية مسموعة وذلك من خلال تحويل تلك المواد المطبوعة إلى مواد منطوقة مسموعة ، كما يقدم الكمبيوتر عددا من الخدمات للمكفوفين فى مجال التأهيل المهنى والعمل ، إذ يساعد فى طباعة المواد المكتوبة ويقيم صحتها ، كما يساعد المكفوفين والذين يعملون مبرمجين ناجحين فى الكمبيوتر على معرفة المواد التى أدخلت إلى الكمبيوتر دون وجود شخص أخر ليقرأ لهم تلك المواد وذلك من خلال ظهور تلك المواد على شكل منطوق ومسموع باستعمال الكمبيوتر ، حيث يستقبل الكمبيوتر المواد المكتوبة ويحولها إلى أصوات منطوقة، وبذا يتمكن الموظف الكفيف من قراءة المعلومات المدخله إلى الكمبيوتر كما يقرأ الملفات المخزونه فى جهاز الكمبيوتر عن طريق الاستماع لها.

إن توظيف الكمبيوتر للمكفوفين وفى المجالات التى أشير إليها يعنى أن الكمبيوتر يمكن أن يوظف وبشكل فعال فى حل مشكلة الاتصال اللغوى للمكفوفين أكثر بكثير من الطرق التقليدية في الاتصال اللغوى كطريقة بريل وغيرها.

٢- الكمبيوتر والصم :

يقدم الكمبيوتر عددا من الخدمات للصم ولذوى المشكلات اللغوية فى الاتصال فهو يمكن هؤلاء من الاتصال اللغوى بطريقة بديلة بواسطة ما يسمى باللغة الصناعية، فلقد قدم التوظيف الجيد للكمبيوتر الكثير من الحلول للصم ، والصم البكم ، وذى المشكلات التعبيرية والمصابين بالشلل الدماغى ، وذلك من

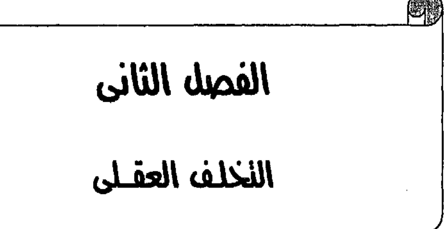
خــلال الأجهزة المختلفة التكنولوجية الحديثة المبنية على نظام الكمبيوتر مقارنة مع الطرق التقليدية فى حل مشكلات الصم وذوى المشكلات اللغوية المتمثلة فى لغــة الشــفاه أو لغة الإشارات أو نظام بلس ، يتمثل الفرق الرئيسى بين طرق الاتصــال التكنولوجـية الحديــثة المبينه على نظام الكمبيوتر وطرق الاتصال التقليدية ، فى أن الطرق الحديثة تعطى فرصة للفرد لكى يعبر عن نفسه بطريقة طبيعــية وبــأقل قــدر ممكن من الوقت والجهد ، بينما تتطلب طرق الاتصال التقليدية من الصم وذوى المشكلات التعبيرية الكثير من الوقت والجهد وبقدر أقل مــن الوضــوح والطلاقـــة ويكفى أن نلقى نظرة واحدة على الفرد الأصم فى محاولــته للتعبــير عــن نفسه بالطرق التقليدية لنتعرف إلى الفرق الشاسع بين الطريقتين،وبناء علي ذلك، سوف تسهم طرق الاتصال التكنولوجية الحديثة فى إزالة حواجز الاتصال اللغوى بين الصم وغيرهم من الناس وبطريقة فعالة (عبد الحافظ محمد سلامة، ٢٠٠١: ٢٢٩-٢٣٠).

٣- الكمبيوتر والتخلف العقلى:

يســهم الكمبيوتر بشكل فعال فى تعليم وتدريب وتأهيل المتخلفين عقليا عندما يقدم التعلم لهم فى خطوات صغيرة ذات تتابع جيد ، ويسمح لهم بممارسة الــتعلم مــن خــلال التصميم الدقيق للبرامج البسيطة التى تتمشى مع إمكانات وقــدرات المتخلفيــن عقليا ، وعلى هذا يلعب الكمبيوتر دورا فعالا فى تحسين الأداء الأكاديمى لدى المتخلفين عقليا لما يتميز به من القدرة على جذب انتباههم، وإثــارة تفكــيرهم من خلال وسائله المتعددة التى تلعب دورا فعالا فى تحسين أدائهــم الأكاديمى من جانب، وتتمشى مع مستوياتهم وقدراتهم من جانب آخر، وتوجــد بعض المزايا لتعليم المتخلفين عقليا باستخدام الكمبيوتر كوسيط تعليمى منها ما يلى:

- إعطاء المتخلف عقليا فرصة كى يتحكم فى الموقف التعليمى ويسيطر عليه (السيطرة على البيئة).
- يتطلب من المتخلف عقليا المشاركة فى عملية التعلم.
- الممارسة والتكرار طريقتان جوهريتان فى تعليمه مفاهيم جديدة ومفيدة.

- التدريــب الفــردى يعطـــى المتخلف عقليا القدرة على التحكم ، الإسراع ، الإثراء.
- يــنمى انتــباه المتخلف عقليا وإدراكه البصرى من خلال تقنيات الصوت والصورة.
- يتواءم مع قدرات المتخلفين عقليا من خلال فترات الراحة التى يمنحها لهم على حسب إمكاناتهم ومستوياتهم.
- يحسن من أداء الأطفال المتخلفين عقليا التحصيلي ويستثير دافعيتهم للتعلم.
- يعطي الطفل المتخلف عقليا الثقة بالنفس.
- يدرب الأطفال المتخلفين عقليا علي المناشط اليومية.
- يحسن من ادراكهم السمعي والذاكرة السمعية .
- يحسن من ادراكهم البصري والذاكرة البصرية.
- تدريــب الطفــل المتخلف عقليا على نطق أسماء أسرته وبعض نماذج من البيئة مع ذكر وظائفها.
- تدريب الطفل المتخلف عقليا على التهيؤ للقراءة والكتابة.
- تدريب الطفل المتخلف عقليا على تنمية الإنتباه السمعي و البصري .
- تدريب الطفــل المتخلف عقليا على تنمية لغة الوصف .
- تدريب الطفــل المتخلف عقليا علي طرح الأسئلة (حب الاستطلاع).
- تدريب الطفــل المتخلف عقليا علي القيام ببعض الأدوار الأجتماعية.
- تدريــب الطفـــــل المـــتخلف عقليا علي معرفة أهم الأماكن المشهورة في محافظته وكيفية الاستفادة منها(مكتب البريد–المستشفي.......الخ).
- تدريب الطفــل المتخلف عقليا علي معرفة أهم السلوكيات الصحية السليمة.
- تدريب الطفــل المتخلف عقلياعلي أهم المبادئ الأخلاقية والدينية السمحة.
- تدريــب الطفـــل المتخلف عقلياعلي التفاعل الأجتماعي وتنمية المهارات الاجتماعية.



الفصل الثانى

التخلف العقـلى

مقدمة:

تعتبر قضية الأطفال المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) من أهم القضايا الإنسانية والاجتماعية والاقتصادية المطروحة على ساحة الألفية الثالثة ، حيث إن لها أبعادا تربوية ووقائية علاجية ، وعلى هذا أصبح هؤلاء الأطفال بؤرة اهتمام شتى المجتمعات الدولية لقصور عملياتهم المعرفية التى تنعكس سلبا على أدائهم الأكاديمى عند مقارنتهم بأقرانهم العاديين ، لذا فهم فى مسيس الحاجة إلى جهد مستمر ومتواصل ورعاية شاملة ومتكاملة من شتى المؤسسات الاجتماعية سواء كانت الأسرة أم المدرسة أم مراكز البحث العلمى أم المجتمع بشكل عام ، وذلك بهدف رعايتهم لكى يحيوا حياة طبيعية فعالة ومنتجة ، وأن أى تقصير فى تقديم هذه الرعاية تدفعهم إلى مزيد من العزلة والإحساس بالفشل والعدوانية من خلال مظاهر الإحباط المحيطة بهم ، مما تنعكس آثاره على المجتمع واستثماره البشرى ، وعلى الطفل ذاته ، وبالتالى على استقباله وتجهيزه للمعلومات ، وهذا يحتم علينا البحث عن منهج علمى دقيق قائم على نظرية ثبت كفاءتها فى مجال ذوى الاحتياجات الخاصة بصفة عامة والمتخلفين عقليا بصفة خاصة لتشخيص التجهيز المعرفى ، والوقوف على مواطن ضعفه ، ثم علاجه فى ضوء هذا التشخيص، وفى هذا الصدد ، فإن أكثر النظريات تطورا فى مجال علم النفس المعرفى نظرية تجهيز المعلومات Information Processing التى واكبت التقدم المذهل الذى أحرزه علم الكمبيوتر ، وتقوم هذه النظرية بدور فعال فى تحليل وتفسير العمليات العقلية عند المستويات العليا من النشاط العقلى الذى يقوم به الإنسان.

ومن ثم ، فقد عمد البيان العالمي الذي أقره المؤتمر العالمي حول التربية للجميع (١٩٩٠) إلى إبراز عدد من المبادئ منها :

١ - الحق لكل طفل في مواصلة مرحلة التعليم الابتدائي .

٢ - الالتزام بمفهوم التعليم الذي يكون محوره الطفل ، ويعترف فيه بالحقوق الفردية باعتبارها مصدراً للثراء والتنوع .

٣ - ضرورة تحسين نوعية التعليم .

٤ - زيادة مشاركة أولياء الأمور وخاصة الآباء وكذلك المجتمع المحلى في جهود التعليم .

٥ - بذل مزيد من الجهود من أجل تعليم الكبار بما فيهم ذوى الاحتياجات الخاصة مهارات القراءة والكتابة والحساب وكذلك المهارات الأخرى (يوسف القريوتي وآخرون،١٩٩٥: ٣٠ -٣١).

وبناء على ذلك ، قد شهد النصف الثاني من القرن العشرين تطوراً هائلاً في مجال الاهتمام بالأطفال المتخلفين عقليا ، تتمثل على المستوى العالمي في العديد من الإعلانات والمواثيق العالمية التي صدرت عن هيئة الأمم المتحدة ومنظماتها المتخصصة والتي كان أبرزها قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة في العام الدولي (١٩٨١) تحت عنوان : المشاركة الكاملة والمساواة ، والهدف منه هو تشجيع إعادة تأهيل (٤٥٠) مليوناً من ذوى الاحتياجات الخاصة على وجه الخصوص الذين يعانون من إعاقة عقلية وجسدية ، وقد حددت الأهداف التالية:-

١ - مساعدة ذوى الاحتياجات الخاصة على التكيف الجسمى والنفسي مع المجتمع.

٢ - تشجيع الجهود المبذولة على الصعيدين الدولي والوطني لتقديم المساعدة والتدريب والإرشاد لذوى الاحتياجات الخاصة ، وإتاحة فرص العمل المناسبة لهم وتأمين اندماجهم الكامل في المجتمع.

٣ - تشجيع مشاريع الدراسة والبحث الرامية إلى تيسير مشاركة ذوى الاحتياجات الخاصة في الحياة اليومية بشكل عملي .

٤ - تثقيف الجمهور وتوعيته بحقوق ذوى الاحتياجات الخاصة في المشاركة في مختلف نواحي الحياة .

٥ - تشجيع اتخاذ تدابير فعالة للوقاية من العجز لإعادة تأهيل ذوى الاحتياجات الخاصة (عبد الحميد عبد المجيد حكيم ،١٩٩٩ :١٢).

أولا : لمحة تاريخية عن التخلف العقلي:

يعتبر مجال التخلف العقلى من مجالات التربية الخاصة التى مرت بمراحل عديدة ما بين تعثر تارة ، وعناية تارة أخرى ، حيث انه مر بتطورات ملموسة منذ العصور القديمة التى عانى فيها المتخلفون عقليا من الإهمال والنبذ والرفض إلى الاهتمام والعناية والتقبل فى ظل هذا العصر الحديث.

فمنذ بداية التاريخ عاملت الحضارات القديمة المتخلفين عقليا بوحشية واعتبرتهم لا يستحقون الحياة ، كما عمدت إلى التخلص منهم للخلاص من الأرواح الشريرة التى ظنوا بأنها كانت تسكن أجسادهم حسب معارف تلك الحقبة من الزمن (رمضان القذافى ، ١٩٩٥: ١٩٨).

وفى العصور الإغريقية عمل الإغريق على تشخيص حالة التخلف العقلي من خلال النواحي الجسمية وما يصاحبها من تشوهات خلقية ، وقد اعتبروا أن المتخلف عقليا غير صالح للحياة ، ويجب التخلص منه فى مرحلة الطفولة ، أما فى العصور الرومانية فقد كانوا أكثر تسامحا فى تقبل المتخلفين عقليا ، وقد حظوا باهتمام أكثر من الإعاقات الجسدية الأخرى ، وذلك بسبب اعتقادهم بأن المتخلف عقليا يمكن علاجه ، ولكن المعوقين جسميا لا يمكن علاجهم ، وفى عصر النهضة أصبحت النظرة أسوأ مما كانت عليه حتى أنه أطلق على هذه العصور بالنسبة للمتخلفين عقليا عصر السلاسل الحديدية (نادر فهمى الزيود ، ١٩٩٥: ١٥).

وفى العصر المسيحى بدت فى روما روح تتسم بالعطف والشفقة على البؤساء بما فيهم المتخلفين عقليا الذين نالهم جانب من التحسن ، ومع بداية ما عرف بعصر التنوير والإصلاح الدينى المسيحى فى أوروبا وصل حال المتخلفين عقليا أدنى مستوياته ، فقد اهتمت حركة الاصلاح بالمسئولية

الشخصية ، واعتبر أولئك الذين لا يمكنهم تحمل المسئولية الكاملة عن أنفسهم (المتخلفين عقليا) يستحقون العقاب والتعذيب (محمد محروس الشناوى ، ١٩٩٧: ١٨).

ومن هنا فقد لاقت فئات المتخلفين عقليا منذ القدم معاملات مختلفة ، وذلك باختلاف فلسفات المجتمعات ونظمها الاجتماعية وتباينت المعاملة مع هذه الفئة من مجرد الازدراء والرثاء إلى النفى والابعاد ، ومحاولة التخلص منهم بكل الوسائل غير الإنسانية (محمد حسنين العجمى ، محمد إبراهيم مجاهد، ٢٠٠٢: ٣٢١-٣٢٢).

ولم يجد الأطفال المتخلفين عقليا حينئذ أحدا ينادى بحقوقهم ورعايتهم كإنسانيين حتى جاء الدين الإسلامى الحنيف ليشع النور بمبادئه السامية على بقاع الأرض ومن عليها ليمثل عصر ثالوث القوة والذى يتمثل فى (قوة العقل ــ قوة الإرادة ــ قوة الجسد) ، فاهتم بالنمو المتكامل للشخصية المسلمة فى شتى صورها (عاديين ــ ذوى احتياجات خاصة) ، فكان وسيزال بمثابة ميزان العدل والمساواة بين بنى البشر جميعا ، فما زاد اهتمامه بالعاديين على حساب ذوى الاحتياجات الخاصة والعكس صحيح ، فالكل عنده سواء ، والدليل على ذلك تكريم الشريعة الإسلامية السمحاء الإنسان ، كما فى قول الله تعالى: ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا﴾ (الاسراء:٧٠) ، ولقد بين الله سبحانه وتعالى لنا أن للإنسان قوى مدركة للأشياء ومن هذه القوى (العقل (القلب) ــ السمع ــ البصر) ، وأن المعرفة الإنسانية تعتمد على هذه القوى ، وأن أى خلل فى هذه القوى ، يعوق الوصول لهذه المعرفة ، ومن هذه الآيات قوله عز وجل ﴿وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْؤُولًا﴾ (الاسراء:٣٦) ، ولقد وجهت السنة النبوية الاهتمام بالمتخلفين عقليا ، حيث يقول "أبو الدرداء: سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول "ابغونى

الضعفاء ، فإنما تنصرون وترزقون بضعفائكم" ومن هؤلاء الضعفاء "المتخلفين عقليا" ـ صحيح البخارى.

وعلى هذا ، فالأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة لهم فى أعناقنا واجب ، بل واجبات يلزمنا الوفاء بها لهم ، لأنها حقوق لهم ، حقوق ألزمنا بها ديننا الإسلامى العظيم ، وضمائرنا ومجتمعاتنا وإنسانيتنا ، فكل إنسان فى المجتمع بحسب موقعه فيه ، وبقدر طاقته عليه حقوقا لهم يجب أن يؤديها على أكمل وجه (شريف محمد شريف ، ٢٠٠٤: ٤٣١).

ومن ثم لاغرو- لو علمنا أن الدين الإسلامى الحنيف هو الدين الوحيد الذى سبق كافة المجتمعات فى تثبيت حقوق ذوى الاحتياجات الخاصة ودمجهم فى المجتمع وتقبلهم ، وتوفير لهم كل سبل العيش الكريم ، فاعترف هذا الدين بمكانتهم منذ ظهوره ، أما القوانين الدولية فلم تهتم بهم إلا منذ عام (١٩٧٠) (محمد محروس الشناوى ، ١٩٩٧: ١٨ ، عبدالحميد عبدالمجيد حكيم ، ١٩٩٩: ١٢ ، محمد حسنين العجمى ، محمد إبراهيم مجاهد ، ٢٠٠٢: ٣١٦ ، مصطفى رجب ، ٢٠٠٤: ٥٥٩).

كما كان لبعض فلاسفة المسلمين اتجاه إيجابى نحو ذوى الاحتياجات الخاصة فيقول الغزالى: "لابد من مراعاة استعدادات المتعلم وقدرته العقلية" وذلك اقتداء بقول رسول الله ﷺ "نحن معاشر الأنبياء ننزل الناس منازلهم ونكلمهم على قدر عقولهم" صحيح البخارى ، وكأنه تصدر إشارة نبوية بالاهتمام بالمتخلفين عقليا ، كذلك أكد ابن خلدون على ضرورة مراعاة الفروق الفردية فى عملية التعلم (سعيده محمد أبوسوسو ، ٢٠٠٤: ٦٤٢).

- أما إذا اردنا التعرف على بداية الاهتمام بالأطفال المتخلفين عقليا فى العصر الحديث ؛ فإن ذلك يرجع إلى عام (١٧٩٨) إذ عثر أحد الصيادين على طفل يعيش فى غابة افيرون بجنوب فرنسا ونقله إلى باريس ، حيث لاقى اهتماما من عدد من الباحثين ، إلى أن قدم له جاك ماك ايتارد J.M. Itard

برنامج علاجي وأحرز بعض التقدم مع هذا الطفل (محمد محروس الشناوى ، ١٩٩٧: ١٩).

وفي عام (١٨٤٩) اختير سيجان Seguin أول رئيس للرابطة الأمريكية للتخلف العقلي ، وأنشأ فصول خاصة لتعليم المتخلفين عقليا على أساس طبي في أمريكا (عبدالفتاح صابر عبدالمجيد ، ١٩٩٧: ٣٨).

ثم ظهرت عام (١٨٩٧) ماريا منتسورى Maria Mintessori ، فهي تنظر إلى مشكلة التخلف العقلي على أنها تعليمية تربوية أكثر منها طبية ، ولذلك أنشأت منتسورى مدرسة لتعليم وتدريب المتخلفين عقليا وتدريب المعلمين اللازمين لهذا الميدان (عبدالرحمن سيد سليمان ، ٢٠٠١ "جـ": ١٥٧).

وفي فرنسا كانت أول محاولة فعلية لتعليم الأطفال المتخلفين عقليا بشكل واضح من خلال المؤسسات والمراكز الخاصة بهؤلاء الأطفال ، واظهر سيمون وبينيه الفرنسيان الاهتمام بالعملية التربوية لهؤلاء الأطفال مما أدى إلى إنشاء وبناء أول اختبار لقياس الذكاء ، وعلى الصعيد العربي فأول ظهور اهتمام بهؤلاء الأطفال بدء في جمهورية مصر العربية عام (١٩٥٥) ، يليها الكويت عام (١٩٦٠) ، يليها سوريا ولبنان عام (١٩٦٥) ، ثم الأردن عام (١٩٧٥) (آمال عبدالسميع باظه ، ٢٠٠٥ "أ" : ١٦-١٧).

يتضح مما تقدم ، أن الاهتمام بالأطفال المتخلفين عقليا قد حظى بنصيب وافر في العصر الحديث من العلماء خاصة علماء النفس والتربية للتعرف على طبيعة هؤلاء الأطفال وأسباب إعاقاتهم وطرق وقايتهم ، وأهم سبل علاجهم تربويا ، ومن ثم ونحن في بداية الألفية الثالثة فقد شهد النصف الأخير من الألفية السابقة اهتمام كبير ومتزايد في أعداد البحوث والاختبارات وتقديم البرامج التربوية لهؤلاء الأطفال لما يعانونه من نقص واضح في كافة العمليات العقلية المعرفية نظرا لتأثير الإعاقة عليهم ، مما كان لذلك عظيم الأثر في توجيه أذهان شتى المجتمعات الدولية المختلفة للاهتمام بهذه الفئة ، ووضع

الضوابط والمعايير التى تحدد أهلية هؤلاء الأطفال للاستفادة من تلك الخدمات وشروطها ، وتقديم يد العون لهم وتقبلهم ودمجهم فى هذا المجتمع.

ومن ثم فلابد من إلقاء الضوء على أهم المفاهيم الأساسية للتخلف العقلى على النحو التالى:

ثانيا : التخلف العقلى:

يمكن عرض التخلف العقلى من حيث: مفهومه ، تشخيصه ، تصنيفه ، ثم خصائص الأطفال المتخلفين عقليا.

١ – مفهوم التخلف العقلى:

ظهرت مصطلحات عديدة لمفهوم التخلف العقلى منها الإعاقة العقلية Mental impairment or handicapped ، ومصطلح واهن العقل Feeble minded ، والنقص العقلى Mental deficiency والتخلف العقلى Mental retardation ، وقليل العقل Digo-phrcuic وأحدث هذه المصطلحات ذوى الاحتياجات العقلية The persons with mental needs ، كما أوردها خيرى المغازى عجاج (١٩٩٩) ، وليد السيد أحمد خليفة (٢٠٠١) نظرا لأن مصطلح الإعاقة يسبب عبء نفسى على آباء وامهات هؤلاء الأطفال فينعكس سلبا على تربيتهم لأبنائهم المتخلفين عقليا ، كذلك تمشيا مع النظرة الحديثة لمصطلح ذوى الاحتياجات الخاصة The persons with special needs ، ومع ذلك فإن المصطلح الذى مازال يستخدم على نطاق واسع حتى الآن التخلف العقلى Mental retardation وهذا ما أيده كل من عبدالرحمن سيد سليمان (٢٠٠١ "أ": ١١) ، كمال عبدالحميد زيتون (٢٠٠٣: ٢٠٣)، وليد السيد أحمد خليفة (٢٠٠٦"ب") .

ولاشك أن الإعاقة لها تأثير سلبى على قدرات الطفل العقلية المعرفية والنفسية والاجتماعية ، وهذا يجعله يواجه مشاكل جمة وخطيرة فى توافقه مع ذاته والآخرين ، ليس هذا فحسب بل يتخطى ذلك كل ما يحيط به من أشياء ، لذا

يجب تحديد مفهوم التخلف العقلى بدقة متناهية ، لكى يمكن الحكم على هذا الطفل بأنه متخلف عقليا ، وتحديد الفئة التى ينتمى إليه من فئات التخلف العقلى، وبناء على ذلك ،يتم توفير البيئة التربوية الملائمة لهذا الطفل ، والتى تتمشى مع إمكاناته واستعداداته وقدراته ، وبذلك نكون قد نجحنا بالفعل فى معاونته على التوافق النفسي والاجتماعى من جانب وتنمية الاستثمار البشرى من جانب آخر.

ويؤكـد محمود عنان (١٩٩٨) على اختلاف تعريف الإعاقة العقلية وفق طبيعتها وحدتها من وجهة نظر العلماء المتخصصين، فينظر إليها علماء النفس والتربية على أنها " حالات من عدم اكتمال نمو الجهاز العصبي ، نتيجة لعوامل وراثية أو مكتسبة " ، بينما يرى فريق من الأطباء " أنها حالات من عدم التوازن الكيميائي داخل الجسم " (محمود عنان ، ١٩٩٨:٧٧) .

ومـن ثـم ، فقد تعددت المحاولات الجادة من العلماء المهتمين بمجال التخلف العقلى لوضع تعريف شامل ومقبول لهذه الفئة ويمكن إيجاز تعريفات التخلف العقلى فيما يلى:

أ – التعريفات الطبية:

يعرف المتخلف عقليا طبيا بأنة " ذلك الشخص الذي يعانى من أمراض دماغـيه حـادة في طفولته المبكرة ، وتؤخر هذه الأمراض من الارتقاء السوي للمـخ ، ومـا ينـتج عن هذا من مشكلات خطيرة في ارتقاء الوظائف العقلية (Luria, 1983 :10) .

كمـا يعـرف التخلف العقلي من الجهة الطبية والعضوية بأنة " عرض يـنجم عـن اضطرابات عديدة تلحق بالجهاز العصبي المركزي وبخاصة المخ نتـيجة لإصابته بآفات مرضية معروفة أو غير معروفة " (عبد اللطيف موسى عثمان ، ١٩٨٩ :١٥) .

كما يشار إلى التخلف العقلي من الجهة الطبية بأنه "حالة من النمو العقلى غير المتكاملة عند مرحلة عمرية معينة يمر بها الطفل ، ويكون غير

قادر على التوافق مع نفسه أو مع البيئة الطبيعية التى يعيش فيها" (In: William, *et al.*, 1992: 89).

كما يعرف بأنه "حالة ناجمة عن عدم اكتمال النمو خاصة فى الجهاز العصبى" (يوسف القريوتى وآخرون ، ١٩٩٥: ٧٢).

كما يشار إليه بأنه "إصابة المراكز العصبية وعدم اكتمال نضج الدماغ سواء أكانت هذه العوامل قبل الولادة أم في أثناءها أم بعدها" (حمدى شاكر محمود ، ١٩٩٨: ١٦٨).

لذلك تعتمد التعريفات الطبية للتخلف العقلى على "وصف سلوك المتخلف عقليا فى علاقته بإصابة عضوية أو قصور فى وظائف الجهاز العصبى المركزى ، والمتصل بالأداء العقلى بطريقة أو بأخرى بحيث تكون الإصابة ذات درجة واضحة للتأثير على ذكاء الفرد" (عبدالرحمن سيد سليمان ، ٢٠٠١ "أ": ١٢٥).

وبناء على ذلك ، فلقد أكد القرار البريطانى للتخلف العقلى British mental Deficiency act على أن التخلف العقلى عبارة عن "نمو متوقف لبعض خلايا المخ ، تظهر هذه الحالة قبل سن الثامنة عشر ، وتنشأ من أسباب وراثية أو مرضية أو إصابات عضوية" (In: Mangal, 2002: 436).

ب – التعريفات الاجتماعية :

يشير كمال سالم سيسالم (١٩٨٨) إلى أن التخلف العقلي من الوجهة الاجتماعية هو " انخفاض المستوى الثقافي والقدرة على التفاعل مع الآخرين " (كمال سالم سيسالم ، ١٩٨٨ :١١٥).

وضع دول Doll (١٩٧٣) خمسة عناصر ضرورية لتحديد تعريف التخلف العقلى تتضمن ما يلى: غير كفء اجتماعيا ، دون الأسوياء فى القدرة العقلية ، يرجع التخلف العقلى إلى عوامل تكوينية الأصل (وراثية – نتيجة الإصابة بمرض) لذلك فهو غير قابل للشفاء ، يظهر التخلف العقلى منذ الولادة

أو فى سن مبكرة ، يظل هذا الطفل متخلفا عقليا عند بلوغه سن الرشد (In: William, *et al.*, 1992: 89).

ويعرف أيضا بأنه "قصور دال فى الوظيفة العقلية General intellectual function يصاحبه قصور دال فى الوظيفة التكيفية ، ويظهر هذا القصور قبل سن (٢٢) سنة"(John & James, 1995: 13).

ويمكـن الاشـارة إلـى أن تعـريف الـتخلف العقلـى من المنظور الاجـتماعى هـو "افـتقار المتخلف عقليا إلى الصلاحية الاجتماعية أو الكفاءة الاجتماعـية والمعانـاة مـن حالـة عدم التكيف الاجتماعى" (عبدالرحمن سيد سليمان ، ٢٠٠١"أ": ١٢٦).

وهناك بعض التعريفات الاجتماعية الحديثة الأخرى فى مجال التخلف العقلى منها:

- فوكس وجيجولى Fox & Gegoly (١٩٨٦) يران أن التخلف العقلى هو "حالة مزمنه تتميز بعجز فى أداء الوظائف العقلية ، وتتميز بانخفاض ملحوظ فى القدرة على تلبية متطلبات الاحتياجات اليومية أو البيئة الاجتماعية المحيطة" .
- باج Page (١٩٨٦) يرى أن التخلف العقلى "حالة تطورية غير عادية تظهر منذ الميلاد أو فى الطفولة المبكرة ، وتتميز بانخفاض ملحوظ فى نسبة الذكاء يصاحبه عدم التوافق الاجتماعى" (In: Mangal, 2002: 436).

جـ- التعريفات التربوية:

يعرف التخلف العقلى تربويا بأنه "خلل فى الوظائف العقلية طبقا لدرجات نسب الذكاء (٧٥) فأقل ، ويصاحبه انخفاض ملحوظ فى التحصيل الدراسى"(Bill, *et al.*, 1992: 277).

تــرى الجمعــية الوطنــية للأطفــال المتخلفيــن عقلــياً The National Retarded children Association For Mental أن المــتخلف عقلــياً " شــخص يعانى منذ الطفولة من صعوبة غير عادية في التعلم ، وهو غير فعال نسبياً في استخدام ما تعلمه في مواجهة مشكلات الحياة العادية ، وهو يحتاج إلى تدريــب وتوجــيه خاصــين ليستفيد من طاقاته مهما كانت " (محمد محروس الشناوي ، ١٩٩٧ :٣٨) .

كما يعرف بأنه عبارة عن "انخفاض فى نسبة ذكاء الطفل التى تتراوح ما بين (٥٠–٧٠) وغالبا ما يكون مصحوبا بعدم القدرة على التحصيل الدراسى أبعد من الصف الثالث أو الرابع الابتدائى" (فيوليــت فــؤاد إبراهيــم ، ١٩٩٨: ١١٩).

لذلــك فــإن الطفل المتخلف عقليا (القابل للتعلم) هو "الفرد الذى يقع معامل ذكاءه ما بين (٥٠–٧٥) على اختبارات الذكاء الفردية المقننة ، وتمثل هذه الفئة أقــل مــن (٢%) من تلاميذ المدارس من حيث الذكاء والقدرة العقلية ، ويمكن تحســين أدائــه التعلــيمى من خلال البرامج التربوية الملائمة لقدراته" (محمد مصطفى كامل ، ١٩٩٩: ١٨).

كما يعرف التخلف العقلى بأنه "أداء عقلى أقل من المتوسط بدرجة دالة، ويصــاحبه قصــور فى السلوك التكيفى يؤثر على أداء الطفل التعليمى" (ديان برادلى وآخرون ، ٢٠٠١: ٦٧).

لذلك فهو مصطلح يستخدم عندما يكون لدى الفرد قصور معين فى الوظيفة العقلية وفى المهارات المعرفية (التواصل ، الاهتمام بالذات) والمهارات الاجتماعية ، هذا القصور سوف يؤدى بهذا الطفل إلى أن يتعلم بشكل أكثر بطئا من نظيره ، وأقل بطئا فى تجهيز المعلومات (NDCC, 2004: 1).

ومن ثم ، يتضح أن هناك اتفاقا على أن المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) تنحصر نسبة ذكاءهم ما بين (٥٠–٧٥).

هـ- تعريف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلى:

American association of mental retardation:

نشرت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلى (AAMR) عام (١٩٥٩) أول تعريف اصطلاحى وتصنيفى يمكن استخدامه على نطاق واسع لهيبر Heber ، وتم مراجعته فى عام (١٩٦١) ويشير إلى أن التخلف العقلى هو "حالة تتميز بمستوى عقلى وظيفى دون المتوسط تبدأ في أثناء فترة النمو ، ويصاحب هذه الحالة قصور فى النضج العقلى والتوافق الاجتماعى والقدرة على التعلم لدى الفرد"(In: William, *et al.,* 1992: 89).

ثم أصدرت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلى عامى (١٩٧٣ ، ١٩٨٣) تعريفا آخر لجروسمان Grossman ، ويتضمن تعريفه ثلاثة عناصر هامة تتضمن ما يلى:

- **انخفاض مستوى الذكاء العام :**

يعنى أداء وظيفى عقلى عام أقل من المتوسط طبقا لمقياس ستانفورد بينيه أو وكسلر للذكاء ، ويصاحب ذلك انخفاض فى المستوى التعليمى للطفل.

- **فترة النمو :**

تشير إلى الفترة التى تبدأ منذ الميلاد حتى سن الثامنة عشر وتتسم بعدم النضج العقلى ، وتميز الجمعية الأمريكية للتخلف العقلى (AAMR) بين حالات التخلف العقلى وبين الحالات الأخرى التى تنشأ في أثناء فترة البلوغ من جروح أو أمراض أو إصابتهم ببعض الأمراض العقلية.

- **السلوك التوافقى :**

يشير بشكل عام إلى نقص النضج الاجتماعى وبطء تطور المهارات الذاتية ومهارات السلوك المستقل ، ويتم تقييم السلوك التوافقى بالملاحظة المباشرة أو بالمقابلات الشخصية

(In: Ernest *et al.,* 1992: 130, In: Colleen & Edward, 1995: 297)

ثم أصدرت أيضا الجمعية الأمريكية للتخلف العقلى (AAMR) عام (١٩٩٢) تعريفا يشير إلى أن التخلف العقلى "يتسم بقصور واضح يتميز بقدرات عقلية دون المتوسط يصاحبه أثنين أو أكثر من مجالات السلوك التوافقى التطبيقى تتمثل فيما يلى: الاتصال ، رعاية الذات ، الحياة المنزلية ، المهارات الاجتماعية ، الاعتماد على النفس ، الصحة والآمان ، التحصيل الأكاديمى ، العمل والترويح عن الذات ويظهر قبل سن الثامنة عشر" . (In: Hawkins, 1994: 15)

وقد وضع الاتحاد الأمريكي للتخلف العقلي تعريفاً يركز على وصف نسق المساعدات التي يحتاجها الفرد ، ولذلك فقد تم تحديد السلوكيات التكيفية بعشرة مجالات لمهارات التكيف مؤكداً على الشخص وعلاقاته التفاعليه مع البيئة ، والذي نص على أن التخلف العقلي " هو قصور جوهري في الأداء الوظيفي العقلي أقل من المتوسط ويصاحب هذا القصور عائقان أو أكثر في إحدى مهارات التكيف التالية : الاتصال والعناية بالذات ، والمعيشة المنزلية ، والمهارات الاجتماعية ، والتعامل مع المجتمع المحلى، وتوجيه الذات ، والصحة والأمان، والمهارات الأكاديمية الوظيفية، ووقت الفراغ والعمل " .(Kevinl,1995:713)

وتعرف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلى (AAMR) (٢٠٠٣) التخلف العقلى بأنه: "عجز عقلى يتميز بنواحى قصور واضحة فى كل من الوظائف العقلية ، وفى السلوك التكيفى المعبر عنه فى مهارات التكيف العملية والإدراكية، وهذا العجز منشؤه قبل عمر ثمانية عشر سنة" ، وتعرف الجمعية السلوك التكيفى بأنه: "يشير إلى ما يفعله الناس ليكونوا فاعلين فى الحياة اليومية وهو يتضمن مهارات فى مجالات متعددة كالاتصال ، التفاعلات الاجتماعية ، اعتناء الفرد بنفسه ، إدارة المال ، استخدام وسائل المواصلات" (فى/عاطف حامد زغلول ، ٢٠٠٤: ٢٣٥).

ومما سبق عرضه ، يتضح أن هناك تعريفات متعددة لتحديد مفهوم التخلف العقلى ، نظرا لجهود العلماء كل فى تخصصه ، حيث يلاحظ تركيز علماء الطب فى تحديد مفهوم التخلف العقلى على دور الوراثة أو الإصابة العضوية أو الأمراض التى تؤثر سلبا على انخفاض نسبة الذكاء بهدف تحديد الأساليب العلاجية والوقائية المناسبة لهؤلاء الأطفال من منظور طبى ، كما نظر علماء الاجتماع إليه من منظور نقص الكفاءة الاجتماعية Social competence كمحك أساسى للتعرف عليهم ، أما علماء النفس والتربية فقد ركزوا فى تعريفهم على أساس القصور الواضح فى نسبة الذكاء الذى ينجم عنه انخفاض ملحوظ فى مستوى الاداء الأكاديمى خاصة فى السنوات الدراسية الأولى ، وبالنسبة لتعريفات الجمعية الأمريكية للتخلف العقلى (AAMR) نجد أن تعريف هيبر يعتمد بقدر الإمكان على ثلاث محكات رئيسية هى: النضج Maturity ، والقدرة على التعلم Learnable ، والتوافق الاجتماعى Social adjustment ، وهذا جدير بتحديد مفهوم التخلف العقلى ، إلا أن هذا التعريف واجه نقد فى زاوية واحدة ألا وهى "المستوى العقلى الوظيفى الأقل من المتوسط" الذى حدده ؛ لأنه بذلك يدمج فئات مختلفة مثل (بطئ التعلم) ، التى لا تنتمى بأى حال من الأحوال إلى فئات التخلف العقلى، لذلك، يمكن تعريف التخلف العقلى فى جميع الجوانب السابقة علي أنة "اضطراب فى أداء الوظائف العقلية ، يولد به الطفل نتيجة أسباب وراثية او يتعرض له بعد الولادة نتيجة اسباب بيئية أو نفسية اجتماعية ، ويحدث التخلف العقلى قبل أو في أثناء أو بعد الولادة ، ويتضح هذا الاضطراب فى انخفاض نسبة الذكاء عن (٧٥) ، مع قصور فى النضج العقلى و التعلم و السلوك التوافقى ويظهر خلال الفترة النمائية (تحت ١٨ سنة)".

وبعد أن تم استعراض مفهوم التخلف العقلى ، فقد أوضحت بعض التعريفات أن التخلف العقلى ليس مرضا فربما يثار سؤال على ساحة البحث

مؤداه إذن ما الفرق بين التخلف العقلى والمرض العقلى؟، ويمكن إيضاح ذلك فيما يلى:

٢- الفرق بين التخلف العقلى والمرض العقلى:

تتبلور أوجه الاختلافات الجوهرية بين التخلف العقلى والمرض العقلى فى أهم النقاط التالية:

- المرض العقلى نادرا ما يحدث فى سن الطفولة ولكن يحدث بعد سن الرشد ، أما التخلف العقلى يحدث دائما قبل أو في أثناء أو بعد الولادة وحتى نهاية سن الثامنة عشرة (عبدالعظيم شحاته مرسى ، ١٩٩٠: ٢٤) .
- يتميز التخلف العقلى Mental retardation بأنه حالة من النمو العقلى القاصر مما يحد من قدرة الفرد على التكيف لمطالب المجتمع وتوقعاته ، بينما يتضمن المرض العقلى Mental illness مشكلات فى الشخصية واضطرابات فى السلوك ، المزاج أو عمليات التفكير أو العلاقات الاجتماعية التفاعلية (Hawkins, 1994: 1).
- التخلف العقلى ليس مرض ولا ينتقل من شخص إلى أخر ، ليس له علاج ومع ذلك فإن معظم المتخلفين عقليا يمكن أن يتعلموا كثيرا من المهارات كما يتمثل الأمر فى أن تعلمهم يحتاج إلى وقت أطول وجهد أكبر من ذويهم العاديين ، أما المرض العقلى فيمكن علاجه (NDCC, 2004: 1).

وربما يثار سؤال آخر مؤداه إذن كيف نميز تميزا قاطعا بين الأطفال المتخلفين عقليا والأطفال ذوى صعوبات التعلم ، مع أن لديهم أوجه تشابه واختلاف؟ وللإجابة على السؤال يجب توضيح ما يلى:

٣- أوجه التشابه والاختلاف بين التخلف العقلى وذوى صعوبات التعلم:

- نظرا لتركيز التخلف العقلى على الأداء الحالى ، والتركيز على حقيقة أن صعوبات التعلم لن تختفى بمرور الوقت وإن حدث ذلك فإنه يستغرق وقتا

طويلا ، ومن ثم يتفق كلا المصطلحين على النظر بعين الاعتبار إلى الحاجات الحالية للفرد Present needs.

- دور الذكاء كمحور رئيسي للتمييز بينهما ، حيث يحصل المتخلفون عقليا على نسبة ذكاء (٧٥) فأقل ، ويحصل ذوى صعوبات التعلم على نفس ذكاء العاديين.
- التواجد المشترك للمهارات التكيفية التالية (الاتصال ، الاعتماد على الذات ، المعيشة فى البيت ، المهارات الاجتماعية ، استثمار موارد المجتمع المتاحة ، توجيه الذات ، الصحة والأمان ، توظيف اعداد الدراسة ، وقت الفراغ ، والعمل) ، والقصور فيها فى كلا الإعاقتين ، وذلك يتطلب مزيدا من الأبحاث لتأكيد المهارات التى تتمشى مع كل تعريف.
- التشابه الكبير بين الإعاقتين فى العوامل المسببة

(مجدى عزيز إبراهيم ، ٢٠٠٣: ٣٣٨).

وبعد أن تم استعراض أوجه الاختلاف بين التخلف العقلي والمرض العقلى، كذلك أوجه الاختلاف والتشابه بين التخلف العقلى وذوى صعوبات التعلم، ينبغى علينا توضيح الفرق بين حدوث التخلف العقلى وبين انتشاره فيما يلى:

٤- حدوث وانتشار التخلف العقلى:

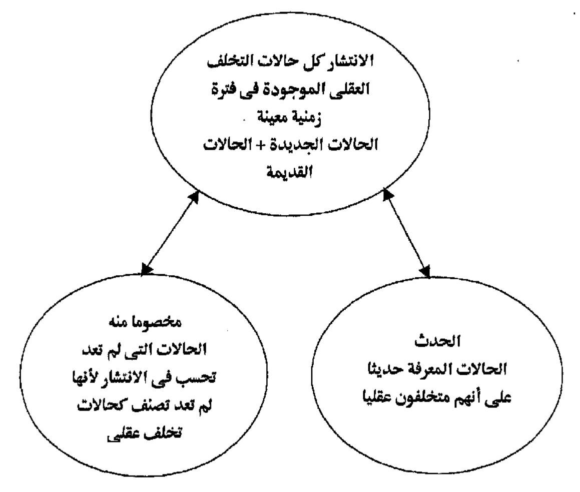
نحتاج دائما فى تناولنا للجوانب الإحصائية فى مجال الإعاقة بشكل عام ومجال التخلف العقلى على وجه الخصوص أن نتناول مصطلحين مختلفين هما:

أ- حدوث الظاهرة :

وهو الأمر الذى نهتم بتوضيحه فى مجال التخلف العقلى ويقصد به عدد الحالات الجديدة التى تم التعرف عليها خلال فترة زمنية معينة (فى المعتاد تكون هذه الفترة سنة).

ب- انتشار الظاهرة :

تشتمل على الأشخاص الذين تم التعرف عليهم حديثا على أنهم متخلفون عقليا بالإضافة إلى أولئك الآخرين الذين لا يزالون يحملون تصنيفهم كمتخلفين من تشخيصات سابقة والشكل التالي يوضح العلاقة بين الحدوث والانتشار :



شكل (٢) العلاقة بين انتشار وحدوث التخلف العقلي

(محمد محروس الشناوى ، ١٩٩٧: ٥٢) .

لذلك، يظهر حجم هذه المشكلة إذا علمنا أن نسبة المتخلفين عقليا فى المجتمع تصل إلى ٣% من عدد السكان ، وأن هذه النسبة ليست ثابتة فى كل المجتمعات بل تزداد بانخفاض المستوى الاقتصادى والثقافى فى المجتمع حيث تصل إلى ٧% فى المناطق الفقيرة والمكتظة بالسكان (ماجدة السيد عبيد ، ٢٠٠٠: ٢٧).

وبعد أن تم استعراض الفرق بين حدوث وانتشار التخلف العقلى ، فالسؤال المثار دائما على ساحة البحث كيف نشخص حالة طفل ونحكم عليه بأنه متخلف عقلياً؟، ومن هنا سوف نلقى الضوء على:

٥- تشخيص التخلف العقلى:

يجب الحرص وتوخى الدقة فى تشخيص التخلف العقلى لأن الخطأ فى تشخيص حالة طفل بأنه متخلف عقليا يعتبر أمرا يغير مستقبل حياته (سهير كامل أحمد ، ١٩٩٨: ٩٢).

ويوضح الجدول التالى أهم أبعاد تشخيص التخلف العقلى (سمير أبومغلى، عبدالحافظ سلامه ، ٢٠٠٠: ٧١-٧٣).

جدول (١) أبعاد تشخيص التخلف العقلى

البعد	التشخيص
الذكــــاء	وفيه تحدد نسبة ذكاء الطفل أقل من (٧٥).
النضج الاجتماعى	وفيه يتميز الطفل بعدم القدرة على انشاء علاقات اجتماعية فعالة مع غيره ومشاركة من يعيش معهم فى علاقاتهم الاجتماعية.
ملاحظة سلوك الطفل	أن الأسلوب السليم يتطلب إيداع الطفل فى إحدى مدارس التربية الفكرية لملاحظته عن قرب لمدة أسبوعين ، وتسجيل جميع الملاحظات غير العادية والاستفسار عنه من الجميع خاصة من الأبوين.
الاعتماد على أكثر من دليل آخر للتأكد من تحديد التخلف العقلى	أقل من العاديين فى الناحية الأكاديمية . بدأ تأخره العقلى منذ الولادة فى سن مبكرة . يرجع تخلفه العقلى لعوامل تكوينية ، إما وراثية أو بيئية أو نفسية اجتماعية . حالته لا تقبل الشفاء ، فسوف يثبت بالدليل القاطع أنها حالة تخلف عقلى.

كما يوضح الجدول التالى بعض الاختبارات المتقدمة المقترحة لتشخيص التخلف العقلى (Donnak, *et al.*, 2000: 8).

جدول (٣) بعض الاختبارات المقترحة لتشخيص التخلف العقلى

أشعة الرنين المغناطيسى على الدماغ	الدراسات السيتوجينية	الدراسات الأيضية
شلل دماغى أو عدم تناسق حركى	صغر الجمجمة	حالات قئ وكسل ونمو ضعيف
حجم أو شكل الرأس غير طبيعى	شذوذ متعدد فى الجسم	اضطرابات فى التخزين
شكل الوجه والرأس غير طبيعى	لون الجلد غير طبيعى	رائحة غير طبيعية من الجسم
ضعف المهارات النمائية	شك فى متلازمة الجين (المعدى)	فقدان للحس (خاصة شذوذ فى شبكة العين)
شذوذ متعدد فى الجسم	تاريخ أسرى عن التخلف العقلى	اضطرابات حركية
نوبات عصبية وجلدية وراثية	تاريخ أسرى عن موت الأطفال قبل الولادة	نوبات عصبية وجلدية مكتسبة

وفى ضوء ذلك ، فإن مهمة تشخيص التخلف العقلى ليست مهمة سهلة ، لأن البطء فى النمو العقلى الذى يعانيه المتخلف عقليا لا نلمسه ولا نقيسه مباشرة (عبدالرحمن سيد سليمان ، ٢٠٠١"ب": ١١٩).

ومن هذا المنطلق ، يتطلب تشخيص التخلف العقلى معيارين أساسيين هما: الأداء الوظيفى العقلى من خلال تسجيل درجات منخفضة على اختبارات الذكاء القياسية والأداء التكيفى للطفل ، مع عدم القدرة على تلبية متطلبات البيئة، فلا يكفى التشخيص بإحداهما دون الآخر فلابد من تلازمهما معا ، أما المعيار

الثالث الذى يمكن تحليله بهدف تشخيص التخلف العقلى هو ظهور الحالة قبل سن الثامنة عشر (عادل عبدالله محمد ، ٢٠٠٢: ٤٠٣) ، (Mangal, 2002: 437).

٦- الفئات المعنية بتشخيص الأطفال المتخلفين عقليا :

فـــى ظل نتائج التشخيص التى قد يترتب عليها وجود طفلا متخلفا عقليا فى محيط الأسرة ، وما ينجم عنها من مشاكل أسرية خطيرة ، وإحباط وصراع نفســى للوالدين ، فإنه يتعذر على طبيب الأطفال بمفرده القيام بجميع إجراءات التشـــخيص ، لـــذا فإن عملية التشخيص تستلزم دقة متناهية من قبل فريق عمل مـــتعدد المصـــادر والتخصصـــات يتضـــمن (الطبيـــب ــ الاخصائى النفسى ــ الاخصـــائى الاجـــتماعى ــ اخصائى التربية الخاصة ــ اخصائى التأهيل المهنى ــ الوالدين) ، وفيما يلى يمكن توضيح دور كل منهم بإيجاز :

أولا : الطبيب :

فى ظل التقدم التكنولوجى الطبى والهندسة الوراثية ، أصبح قدر الطبيب هاما وبارزا فى تشخيص وعلاج الأطفال المتخلفين عقليا ، سواء كان ذلك قبل الولادة أم في أثناءها أم بعدها ، وذلك من خلال فحص عينة من دم الزوجين ، الكشف عن عامل الرزيوس (RH) ، ثم إتخاذ الاحتياطات الوقائية والإجراءات العلاجـــية المبكرة ، كما يمكن للطبيب سحب دم الطفل غير النقى مباشرة فور ولادتـــه وتعويضه بدم نقى فى الحال ، كما يقوم الطبيب بالعلاج الطبى المبكر لحـــالات الأطفال الناجمة عن الاصابة بالزهرى ، الالتهاب السحائى ، الالتهاب الدماغى ، حالات التسمم قبل حدوث التلف فى المخ ، كما يقوم الطبيب بالتدخل الجـــراحى لحالات الأورام أو الضغوط المتزايدة كما فى حالات استسقاء الدماغ وسحب السوائل الزائدة من الجمجمة ، كما يقوم الطبيب بالفحص الدورى لحالة الطفـــل الجســـمية ومدى كفاءة أجهزته العصبية والحركية والنفسية ، كما يقوم بالتدخل الجراحى إذا لزم الأمر ، وتقديم النصائح الطبية للأم الحامل للوقاية من إنجاب طفلا متخلفا عقليا ، وتقديم المشورة الوراثية.

ثانيا : الأخصائى النفسى :

لا شك أن الاخصائى النفسى يمثل حجر أساس الزاوية فى عملية التشخيص العقلي والنفسي ، من خلال الاختبارات والمقاييس العقلية والنفسية ، وتحديد درجة ذكاء الطفل بدقة متناهية ، بعد أن يتلقى التاريخ الصحى للطفل من خلال الطبيب المتخصص ، كما يقوم الاخصائى النفسى بقياس النمو الانفعالى والوجدانى ، وذلك باستخدام مجموعة من المقاييس والاختبارات المقننة المناسبة لطبيعة الحالة مع الأخذ فى الاعتبار الحالة المزاجية للطفل ، وحاجاته البيولوجية، وبناء علاقة ألفة بين الاخصائى النفسى وبين الطفل في أثناء تطبيق تلك المقاييس والاختبارات.

ثالثا : الاخصائى الاجتماعى :

ويقع على الاخصائى الاجتماعى جزء كبير من المسئولية لتوفير الرعاية الاجتماعية من جهة ، والمساهمة فى تحقيق أنواع الرعاية المتعددة الأخرى من جهة أخرى ، ويقوم الاخصائى الاجتماعى بتقديم تقرير عن تاريخ الطفل التطورى مع أسرته ، وجيرانه ، وأقرانه فى المدرسة ، والمجتمع ، وسلوكه ، وعلاقاته الاجتماعية ، والظروف ، وثيقة الصلة بحالة الطفل كالأمراض ، كما يقوم برسم خطة لكيفية مواجهة الطفل للمشاكل الاجتماعية التى يقابلها والأسلوب المقترح لحلها.

رابعا : أخصائى التربية الخاصة:

وهو الذى يتلقى بيانات عن التاريخ الصحى ، التعليمى ، الاجتماعى ، والمدرسى للحالة ، والاستعدادات التحصيلية ، والمقدرة على الانجاز ، واستيعاب الدروس فى المجالات الأكاديمية ، وغير الأكاديمية ، ويكون عمله محاولة وضع خطط لنوع الخدمات التربوية التى يحتاجها الطفل المتخلف عقليا، وذلك فى ضوء ما حصل عليه من معلومات من (الطبيب ـــ الاخصائى الاجتماعى ـــ الاخصائى النفسى).

خامسا : أخصائى التأهيل المهنى :

ويكـــون عملـــه اختيار أنسب مهنه للطفل المتخلف عقليا ، بما يتناسب مـــع قدراتـــه العقلـــية والجســـمية ، وبما يتناسب مع ميوله واتجاهاته وأفكاره الخاصة.

سادسا : الوالدين:

هم أكثر الناس قربا إلى الطفل المتخلف عقليا ، وتفاعلا معه ، ومن المعروف أن ردود أفعال الوالدين عندما يعلمون بتخلف طفلهما تختلف من أسرة إلى أخرى ، بحسب مستوياتهما الثقافية ، ومستوى العلاقة الزوجية والترابط الأسرى ، وتختلف فى الأسرة الواحدة من الوالد إلى الوالدة على حسب تفهمهما لحجم الاعاقة العقلية ، وطبيعتها ، وفى مستوى اهتمامهما وقربهما أو نفورهما من طفلهما ، ومما لا شك فيه أن دور الأباء حيوى للغاية فهم المنفذون لتعليمات الكوادر السابقة والقائمين بعمليات الملاحظة والمتابعة والتدريب والتأهيل الذى ينتظم فيه الطفل خلال فترة الدراسة حتى لا تعوقه قدرات أقرانه العاديين ، بل تصبح بمثابة دافع لاستثمار الطاقة الكامنة بداخله وتهيئته للاندماج فى المجتمع وتعلم السلوك الاجتماعى السليم.

٧- تصنيفات التخلف العقلى :

يؤثر التخلف العقلى تأثيرا بالغا على الأطفال من حيث قدراتهم واستعداداتهم ؛ وذلك لاختلاف العوامل المسببة للتخلف العقلى سواء كانت الوراثية أم البيئية أم النفسية والاجتماعية ، فنجد أنه كما توجد فروق فردية بين بنى البشر العاديين فى السمات والخصائص ، كذلك توجد فروق فردية بين فئات التخلف العقلى فنجد أن المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) يختلفون عن المتخلفين عقليا (القابلين للتدريب) من حيث السمات العقلية والانفعالية والاجتماعية ، لذلك توجد تصنيفات متعددة للتخلف العقلى منها التربوية ، الطبية الإكلينيكية ، السيكومترية ، الاجتماعية.

وسوف يذكر معدا الكتاب أهم التصنيفات المختلفة للمتخلفين عقليا بإيجاز فيما يلى:

أ - التصنيف التربوى (التربية الخاصة) :

اتجه علماء علم النفس التربوى إلى محاولة لوضع تصنيف خاص بهم ، وفيما يلى عرض لأهم تقسيماتهم (مواهب عياد ، نعمه رقبان ، ١٩٩٥: ١٥).

جدول (٣) التصنيف التربوى (التربية الخاصة) للتخلف العقلي

الفئـــة		نسبة الذكاء تتراوح ما بين
بطيئ التعلم	Slow learner	٧٥-٩٠
القابلون للتعلم	Educable mentally retarded (EMR)	٥٠-٧٥
القابلون للتدريب	Trainable mentally retarded (TMR)	٣٠-٥٠
غير القابلون للتدريب	Untrainable mentally retarded (Un TMR)	٣٠ فما دون

ب- التصنيف الطبى الاكلينيكى:

يقـوم التصـــنيف الطبى الاكلينيكى على أساس تصنيف حالات التخلف العقلـــى ، وفقا لأسبابها وخصائصها الاكلينيكية المميزة ، وفيما يلى عرض لهذا التصنيف (حمدى شاكر محمود ، ١٩٩٨: ١٩٢-١٩٨).

- المنغولية Mongolism أو مرض داون Down's.
- القزامة أو القماءة أو القصاع Cretinism.
- صغر حجم الدماغ أو الجمجمة Microcephaly.
- كبر حجم الدماغ أو الجمجمة Macrocephaly.
- استسقاء الدماغ أو الجمجمة Hydrocephaly.
- حالات اضطراب التمثيل الغذائى Phenylketonuria.

جـ- التصنيف السيكومترى (من وجهة نظر القياس النفسى):

يعـتمد هذا التقسيم على نسبة الذكاء كمحك أساسى ، وفيما يلى عرض لهذا التصنيف (عبدالرحمن محمد عيسوى ، ١٩٩٦: ٨٤) .

جدول (٤) التصنيف السيكومترى (من وجهة نظر القياس النفسى)

الفئة	نسبة الذكاء	العمر العقلى
معتوه	أقل من ٢٥	أقل من ثلاث سنوات
أبله	٢٥-٥٠	من (٣-٧) سنوات
مورون	٥٠-٧٥	(٨) سنوات فأكثر
ضعيف العقل	٧٥-٨٠	-
غير عادى	٨٠-٩٠	-

د- التصنيف الاجتماعى :

يعتمد على فكرة التكيف الاجتماعى أو السلوك التوافقى لما له من أهمية من حيث اعتماده على عوامل التعلم ، النضج ، التوافق الاجتماعى ، وفيما يلى عرض لهذا التصنيف .(Anderson, 1999: 296) .

جدول (٥) التصنيف الاجتماعى

الفئة	نسبة الذكاء طبقا لوكسلر تتراوح ما بين
معتدل	٥٠-٧٥
متوسط	٤٠-٥٠
حاد	٢٥-٤٠
عميق	أقل من ٢٥

هـ- تصنيف منظمة الصحة العالمية:

وفيما يلى عرض لهذا التصنيف(فى/ ماجدة السيد عبيد ، ٢٠٠١: ١١٣).

جدول (٦) تصنيف منظمة الصحة العالمية

الفئـــة		نسبة الذكاء تتراوح ما بين
التخلف العقلى البسيط	Mild subnormality	٥٠-٧٥
التخلف العقلى المتوسط	Moderate subnormality	٢٠-٥٠
التخلف العقلى الشديد	Sever Subnormality	٠-٢٠

وبعد أن اتضح أن للتخلف العقلى عدة تصنيفات بدرجات مختلفة فلابد من وجود أسباب تكمن وراء ذلك ، ومن ثم فلابد من إلقاء الضوء على:

٨- أسباب التخلف العقلى:

ويمكن توضيح أسباب التخلف العقلى بصورة إجمالية فى ثلاثة أسباب رئيسية:

أسباب وراثية ــ أسباب بيئية ــ أسباب نفسية واجتماعية ، ويمكن إيجازهم على النحو التالى:

- **الأسباب الوراثية:**

يعد موضوع التخلف العقلى من أهم الموضوعات التى دار حولها الجدل فيما يختص بأثر كل من الوراثة والبيئة ، وعلى هذا فالتخلف العقلى ليس مرضا معديا أو وراثيا بحتا ، بل له أسباب طبية وبيئية ووراثية وأسباب أخرى غير معروفة حتى الآن (إسماعيل عبدالفتاح عبدالكافى ، ٢٠٠٠: ٨).

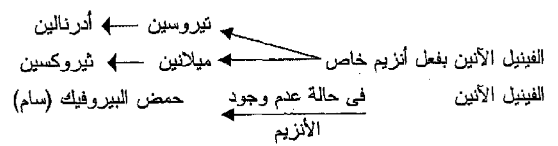
وعلى هذا ، تعد الوراثة عاملا مهما فى حدوث التخلف العقلى ، فالطفل يرث من والديه أو أجداده إما مباشرة عن طريق الجينات التى تحملها صبغات أو كروموزومات الخلية التناسلية وفقا لقوانين مندل الوراثية أو عن طريق غير

مباشر خلال عيوب أو قصور أو خلل فى الجينات يترتب عليه تلف لخلايا المخ أو إعاقة وظائفه مما يسبب التخلف العقلى.

ويمكن توضيح أهم الأمراض والاضطرابات البيوكيميائية التى تسبب التخلف العقلى فيما يلى:

أ- اضطراب الفينيل كيتون يوريا (PKU) Phenylketonuria:

ينشأ هذا الاضطراب نتيجة جين طفرى متنح يمنع المصاب من تحويل الفينيل الآنين Phenylalanine (حمض عضوى) إلى التيروسين Tyrosin الذى يتحول بدوره الطبيعى إلى الثيروكسين والادرنالين ، ويتحول الفينيل الآنين إلى الثيروكسين بفضل أنزيم خاص يسمى الفينيل آلانين هيدروكسيدز Phenylalanine hydroxidase ، وإذا لم يتكون هذا الأنزيم فى كبد الفرد ، فإن نسبة تركيز الفينيل الآنين تزيد فى الدم وتتمثل جزئيا فى الدم لتكون حمض البيروفيك السامPyrovic acid ، ويخرج بعضه مع البول عن طريق الكليتين ، وتوضح المعادلات الآتية ذلك:



(فاروق محمد صادق ، ١٩٨٢: ٣٦).

ويعتبر الفينيلكيتونيوريا (PKU) من الأمراض الوراثية التى يمكن تحديدها بعد ميلاد الطفل المتخلف عقليا مباشرة ، وذلك من خلال تحليل بول هذا الطفل ، أو أخذ عينة بسيطة من الدم لإجراء الفحوص اللازمة عليها (Mangal, 2002: 438).

ب- زملة أعراض داون Down's :

وتعد من أكثر الأمراض الوراثية انتشار وسميت بذلك نظرا لمكتشفها العالم النفسي الإنجليزى داون Down ، ويرجع سبب هذه الحالة إلى اضطراب فى عدد الكروموزومات ، فمن المعروف أن عدد كروموزومات الإنسان (٤٦) كروموزوم ، أما فى هذه الحالة فإن عدد الكروموزومات (٤٧) كروموزوم ، وهذا الكروموزوم الزائد يؤدى إلى اضطراب فى كيمياء المخ ، ويحدث تلفا وظيفيا له ، فهؤلاء الأطفال المصابون بزملة داون لهم أكثر من (٥٠) سمة وليس بالطبع كل هذه السمات تظهر فى الطفل المصاب (Colleen & Edward, 1995: 306).

وأهم سمات هؤلاء الأطفال ، خلف الرأس غير متكمل ، وتكون العين غير قادرة على الرؤية ، وهم يتسمون بزيادة طبقة الجلد فى الركن الداخلى للعين ، ولهم أنف أفطس ، وأذن وعينان صغيرتنان ، ولهم جلد متزايد فى خلف الرقبة ، الأيدى والقدم صغيرتين ، ينتحبوا (في أثناء الشهيق) ، كما يتسمون بقوة العضلات وارتخائها بنسبة تتراوح ما بين (٤٠-٥٠%) ويتوقع أن يعيشوا بنسبة تصل من (٥٠-٦٠%) (بوشيل وآخرون ، ٢٠٠٤: ١٨٨).

جـ- مرض تاى . ساك Tay sach's disease:

مرض وراثى ناتج عن جينات طفرية متنحية تسبب خللا فى التمثيل الغذائى ناتجا عن نقص أنزيم هكسوسامنيديز Hexosaminidase فتتجمع مادة جانجليوسيدس Gangliosides فى الخلايا وتتلف خلايا الدماغ والجهاز العصبى ، وتسبب التخلف العقلى الشديد ، ويسمى هذا المرض "المرض المميت" لأنه يؤدى إلى موت الطفل قبل سن الثالثة من العمر (محمد السيد حلاوة ، ١٩٩٨: ٤٤).

د- حالة الجلاكتوسيميا Galactosemia:

ترجع هذه الحالة إلى فقدان أنزيم معين يساعد فى تحويل مادة الجلاكتوز (السكر الموجود فى الحليب) ، ويصاب الطفل باليرقان ، وتضخم الكبد وفقدان الوزن نتيجة القئ ، وفيما بعد يمكن أن يصاب الطفل باعتام فى عدسة العين ، ونسبة انتشارهم تقدر بـــ (١) لكل (٥٠,٠٠٠) مولود ، وبعض الأطفال المصابين بهذه الحالة يتعرضون للوفاة بعد أيام نتيجة كسل الكبد ، ومن يعيش منهم يصبح متخلفا عقليا (A.U.S, 2001: 5).

هـ- شذوذ الكروموزومات (خاصة الكروموزوم (X) الهش):

وهى تتضمن شذوذ فى القليل منها أو تبادل بين أجزائها ، وتشير الاحصائيات إلى أن كل (١٥٠) أو (٢٠٠) طفل يولد فى الولايات المتحدة الأمريكية مصاب بشذوذ فى إحدى الكروموزومات (Colleen & Edward, 1995: 305).

وينشأ هذا الشذوذ الكروموزومى نتيجة وجود جزء منقبض أو متقلص عند نهاية أو طرف الكروموزوم (X) ، لذلك يطلق عليه الكروموزوم (X) الهش وهناك مجموعة من السمات الجسمية ترتبط به إلى جانب العديد من أوجه القصور المعرفية ، وتتضمن السمات الجسمية قصر القامة ، والجبهة العريضة البارزة ، والفك البارز ، والأذنين الكبيرتين إلى جانب اليدين والقدمين (عادل عبدالله محمد ، ٢٠٠٠٢: ٤٢١).

و- عامل الرزيوس Rhesus factor:

يحدد هذا العامل مدى التطابق والانسجام بين دم الأم ودم الجنين في أثناء فترة الحمل ، وجدير بالذكر أن فصيلة دم الغالبية العظمى من الناس حوالي (٨٥%) تحمل (RH,F) موجب بينما تحمل أقلية منهم (RH,F) سالب ، ويؤدى اختلاف دم الأم عن دم الجنين إلى تعرضه لعدم تكامل نضج كرات الدم الحمراء وتكسيرها ، وزيادة نسبة الصفراء فى الدم مما يؤثر سلبيا على خلايا

المخ ووظائفه ، فإذا تزوجت أنثى تحمل فصيلة دمها (RH,F) سالب من رجل يحمل فصيلة دم (RH,F) موجب وورث الجنين عن أبيه (RH,F) موجب ، فإن دم الأم يكون أجساما مضادة لدم الطفل قد يتسرب بعضها عن طريق الحبل السرى لدم الجنين ، فتهاجمه وتتلف جزءا كبيرا من خلايا دمه أو تنهكها فتؤثر على نمو الجنين وربما أدت إلى وفاته ، وإذا كان تركيز هذه الأجسام المضادة فى دم الأم عاليا ، ووصلت إلى مخ الجنين فإنها تؤدى إلى إصابته بمرض (كيرنكتيرس) Kernicterus الذى يسبب التخلف العقلى والشلل السحائى والعمى (عبدالمطلب أمين القريطى ، ٢٠٠١: ٩٩).

ز- حالة القزامة أو القصاع Cretinism:

يرجع السبب فى حدوث هذه الحالة إلى خلل فى تكوين خلايا المخ ، أو تلف فى بعض هذه الخلايا ، وتتميز هذه الحالة بالقصر المفرط للقامة ، حيث لا يتجاوز طول الفرد (٩٠سم) فى سن البلوغ ، وإذا اكتشفت هذه الحالة مبكرا يمكن علاجها طبيا بإعطاء الطفل خلاصة إفراز الغدة الدرقية ويستمر العلاج لفترة طويلة من العمر (محمد إبراهيم عبدالحميد ، ١٩٩٩: ٣٤).

ح- كبر حجم الجمجمة Macrocephaly:

ترجع معظم أسباب هذه الحالة إلى عوامل وراثية غير معروفة ، وبعضها إلى عوامل قد تكون معروفة مثل تناول العقاقير والأدوية والكحول والتدخين والاشعاعات وتسمم الحمل ، وتبدو مظاهر هذه الحالة فى كبر محيط الجمجمـــة (٥-١٠سم) ، مقارنة مع حجم محيط الجمجمة لدى الأطفال العاديين عند الولادة، وغالبا ما يكون شكل الرأس فى هذه الحالة كبيرا (ماجدة السيد عبيد، ٢٠٠٠: ٤١).

ط- صغر حجم الجمجمة Microcephly:

معظم الأطفال المصابين بهذه الحالة من فئة التخلف العقلى البسيط والمتوسط، وهو تخلف عقلى ولادى يرجع لمرض الزهرى الوراثى ، وتبدو

مظاهره في صغر حجم الجمجمة ، والتي تبدو واضحة منذ الميلاد عن الحجم العادى ، ويصاحب ذلك ضعف في نمو اللغة والكلام واضطراب النشاط الحركي ، ويرجع ذلك إلى زيادة السائل المخي الشوكى حول تجاويف المخ حتى يتلف المخ نتيجة الضغط المستمر إلى الداخل ، ويزداد تضخم الجمجمة نتيجة للضغط إلى الداخل بشكل غير عادى رغم بقاء حجم الوجه عاديا ، ويصحب ذلك اضطراب في النمو وصغر في حجم الجمجمة (زينب محمود شقير ، ٢٠٠٢: ٣٣).

ى- حالات التصلب الجدبى Tuberous scierosis:

وتتميز هذه الحالة بظهور حب الشباب وجمرات على الوجه على شكل فراشة مع نوبات صرعية ، وتخلف عقلي على هيئة بله أو عته.

ك- الدماغ البقرية أو الحادة أو تانف الرأس Oxycepaly:

وتتميز هذه الحالة بطول الجمجمة وجحوظ العينين وارتفاع سطح الحلق وتكون الإعاقة من فئة المورون (أشرف محمد عبدالغنى ، ٢٠٠٠: ٣٩).

ل- الاستسقاء الدماغي Hydrocephaly:

يتميز الأطفال المتخلفون عقليا والذين يتصفون بالاستسقاء الدماغي بكبر حجم الجمجمة ، ويظهر ذلك عند الطفل في الأسابيع الأولى من ولادته ، ويرجع السبب في ذلك إلى وجود السائل المخي الشوكي في الجمجمة ، وهذا السائل بدوره يؤدى إلى تلف خلايا الدماغ وتكون درجة تخلفه راجعة إلى مدى ما تأثرت به خلايا الدماغ (آمال عبد السميع باظه ، ٢٠٠٥"ب": ٢٠).

م- متلازمة أعراض تر نر Turner:

يعد أكثر هؤلاء الأطفال من الإناث ولديهم كروموزوم به تلف ، ويتسمون بطول الأيدي والأقدام ، ولديهم شعر قليل في خلف الرقبة يعطى مظهر رقبة صغيرة ، وصدر عريض ، وأطراف مربعة ، كما أنهم يعانون من أمراض القلب ويشيع لديهم ضيق في شرايين القلب ، وهؤلاء الأطفال يعانون

من تورم الأطراف ، وتكون الأقدام قصيرة أقل من (٥٠%) ولا تنمو بطريقة طبيعية ، ويعانى هؤلاء الأطفال من اضطراب فى الهرمونات ، خاصة عند المراهقة وتتسم الإناث بعدم الخصوبة ، ونسبة ذكائهم متوسطة ونسبة انتشارهم تقدر بـــ (١) لكل (١٠٠٠) مولود (بوشيل وآخرون ، ٢٠٠٤: ١٩٠).

- **الأسباب البيئية:**

تلعب العوامل البيئية دورا لا يقل أهمية عن العوامل الوراثية فى أسباب الإصابة بالتخلف العقلى والذى يعرف أحيانا بالتخلف العقلى الثانوي أو المكتسب أو الذي يرجع إلى عوامل خارجية ، إذ يبدأ تأثير البيئة فى الإنسان بعد تلقيح بويضة الأنثى مباشرة ، ويستمر تأثيرها فيه ، وهو جنين ثم وهو طفل ، ثم شاب ، ثم كهل لتصنع منه الإنسان الذى يناسبها أو ليصنع منها البيئة التى تناسبه.

وتتبلور أهم الأسباب البيئية فى أهم العوامل التالية:

■ عوامل تحدث قبل عملية الولادة :

وتتمثل فيما يلى:

أ- نقص الأكسجين:

إذا حرمت الأم الحامل من الكمية الكافية من الأكسجين اللازم ، فإنها قد تعانى وجنينها من تلف فى الجهاز العصبى (NDCC, 2004: 1).

ب- الحصبة الألمانية:

معظم الأطفال الذين أصيبت أمهاتهم بالحصبة فى أوائل فترة الحمل عادة ما يولدون متأثرين ببعض العيوب التى تولد معهم والتى منها الزرق (يصيب العين) ، الأمراض القلبية الفطرية ، الصمم ، بما فى ذلك التخلف العقلى بجميع مستوياته من البسيط إلى الشديد (Colleen & Edward, 1995: 307).

جـ- التسمم:

تؤدى إصابة الأم الحامل بالأمراض المعدية إلى التخلف العقلى لدى الطفل ، ويحدث التسمم للطفل في أثناء الحمل نتيجة تناول العقاقير الطبية أو التدخين .....الخ ، أو للطفل بعد الولادة (مثل تناول مادة الرصاص) (جمال الخطيب ، ومنى الحديدى ، ١٩٩٩: ٧٩).

د- الإجهاد العاطفى والاضطرابات النفسية:

يؤثر الإجهاد الشديد فكريا وعاطفيا وجسميا على صحة الأم الحامل حيث أن القلق والإحباط يقودان إلى امتناعها عن الطعام ، الأمر الذى يؤدى بالتالي إلى نقص فى حصول الطفل على المواد الغذائية اللازمة لنمو جسمه ودماغه وإصابته بالتخلف العقلى (سعيد حسنى العزة ، ٢٠٠١: ٤٣).

هـ- الزهرى:

إذا أصيبت الأم بمرض الزهرى (السفلى) فإنه قد يؤدى إلى ولادات أطفال مشوهين أو ميتين أو مصابين بحالات التخلف العقلى ، حيث يؤثر على الجنين فى الأسابيع الأولى لنموه ويؤدى إلى تلف الجهاز العصبى المركزى (زينب محمود شقير، ٢٠٠٢: ٣٥).

و- تعرض الأم للإشعاع:

لتعرض الأم الحامل لجرعات عالية من أشعة (X) السينية فإن له تأثير بالغ الخطورة على الجنين ، حيث يؤدى ذلك إلى التخلف العقلى أو حدوث تشوهات جسمية إلى جانب أنه قد يؤدى إلى الإجهاض (عادل عبدالله محمد ، ٢٠٠٢: ٤٢٥).

ز- التغذية:

تعد التغذية السليمة للأمهات سواء قبل الحمل أم في أثناءه لها دور فعال فى النمو السوى للطفل ، أما أعراض النقص فى التغذية السليمة للأم الحامل يصيب الطفل بما يلى: (عدم الاستقرار ، التهيج ،

الإنهاك ، عدم القدرة على التركيز) ، وسوء التغذية يؤدى إلى البطء فى الأيضه Metabolism ويقيد الأداء الوظيفى للجهاز العصبى المركزى (مارتن هنلى وآخرون ، ٢٠٠١: ٨٣٠).

■ عوامل تحدث في أثناء عملية الولادة:

وتتضمن ما يلى:

أ- اضطرابات الحمل :

تضم جميع اضطرابات الحمل غير العادى ، ومن أمثلة هذه الحالات الولادات المبتسرة Pre maturity ، والتى يولد فيها الطفل قبل مرور (٣٧) أسبوعا منذ اليوم الأول للدورة الشهرية الأخيرة للأم ، وحالات الوزن المنخفض للوليد وحالات الأطفال الذين يتجاوزون الفترة العادية للحمل بسبعة أيام أو أكثر Post maturity (فتحى السيد عبدالرحيم ، ١٩٨٢: ٥٧).

ب-اختناق الجنين:

يحدث نتيجة صعوبة استنشاق الهواء في أثناء فترة الولادة أو بعدها مباشرة وخصوصا إذا استمر الاختناق أكثر من (٣) دقائق ، ومن المشاكل التى ينجم عنها اختناق الجنين طول أو قصر الحبل السرى ، مما يؤدى إلى التوائه أو تمزقه وحدوث نزيف ، وفى كلتا الحالتين لا يحصل الجنين على كمية الأكسجين للمخ ، وبذلك ينتج عنه تلف فى المخ مؤديا إلى التخلف العقلى (رمضان القذافى، ١٩٩٥: ١٠٢).

■ عوامل تحدث بعد عملية الولادة:

توجد عوامل تؤثر فى نمو الطفل سواء العقلى أم الجسمى بعد ولادته وأهمها ما يلى:

أ- إصابات الطفل المختلفة :

يجب أن تكون الإصابة شديدة لدرجة أن تحدث شروخ فى الجمجمة أو ينتقل الطفل إلى حالة غيبوبة يليها توقف أو نكوص فى عمليات النمو لدى الطفل (فاروق محمد صادق ، ١٩٨٢: ٣٤).

ب- اضطراب الغدد:

وتتمثل فى اضطراب الغدد وعدم قيامها بوظائفها الحيوية مثل اضطرابات الغدة النخامية والدرقية Thyroidgland ، وغيرها من الغدد الأساسية التى تساعد على نمو الإنسان وتعمل على توازن الهرمونات داخل جسمه وأن أى خلل فى هذه الغدد يؤثر على النمو العقلى والجسمى للطفل (عبدالعظيم شحاته مرسى ، ١٩٩٠: ٣٧).

جـ - التشنجات:

تحدث التشنجات نتيجة لاختلال الأكسجين وحوادث الولادة لدى الأطفال حديثى الولادة ، وقد تقع هذه الحوادث نتيجة كبر رأس الجنين عن الحوض ، أو عن حوادث فى إخراج الطفل وتحدث التشنجات بنسبة (٥-١٠) فى كل ألف مولود لأن هذه التشنجات ترتبط بمعدلات عالية للوفاه فإن التشخيص والعلاج للأسباب المؤدية لها أمر بالغ الأهمية (محمد محروس الشناوى ، ١٩٩٧: ١١٨) .

د- عوامل غير معروفة :

وتتضمن حالات كثيرة ذات مظاهر اكلينيكية مميزة تكون واضحة منذ الميلاد لكنها مجهولة الأسباب حتى الآن ومن هذه الحالات التشوهات المخية ، والفقدان الكلى أو الجزئى للمخ كغياب المخ وفقدان مؤخرة المخ أو العظام المفرطحة من عظم الجمجمة وسوء تكوين التجاعيد على سطح المخ (انعدامها أو نقصها أو زيادتها) (عبدالمطلب أمين القريطى ، ٢٠٠١: ٩٣) .

- **الأسباب النفسية والاجتماعية :**

يأتى الكثير من الأطفال المتخلفين عقليا من بيئات غير متكاملة اقتصاديا وهـؤلاء الأطفال الذين ينشئون فى مثل هذه البيئات يفتقدون الخبرات الملاءمة للنمو العقلى المعرفى ، ونقص الدافعية والاضطراب النفسي فى الطفولة

المبكرة، والعزلة الاجتماعية ، وضعف الاتصال بالآخرين والحرمان الثقافي (Colleen & Edward, 1995: 307).

وتعد هذه العوامل كلها بمثابة مثيرات لا تؤدى بالفرد إلى النضج العقلي والنفسي والاجتماعي والانفعالي حيث تؤدى به إلى ما يعرف بالجوع العقلي الذي يؤثر سلبا على مستوى ذكائه وإدراكه وعلى مستوى قيامه بالعمليات العقلية بوجه عام ، إذ يحد كثيرا من نموه العقلي ، كما أن التنشئة غير الملاءمة لا تتيح الفرصة المناسبة لنمو الطفل العقلي حيث تعوق قدراته العقلية وامكاناته الوراثية من الوصول إلى النضج ليس فى هذا الجانب فحسب ، بل فى جميع جوانبه الشخصية (عادل عبدالله محمد ، ٢٠٠٢: ٤٢٦) .

وعلى هذا ، تمثل الأسباب الوراثية (٨٠%) من حالات التخلف العقلي وذلك لوجود تلف أو قصور أو خلل فى خلايا المخ أو الجهاز العصبي المركزي ، الأمر الذى يؤدى إلى حدوث إعاقة فى وسائل الإدراك والوظائف العقلية المختلفة ، بينما تمثل العوامل البيئية البيولوجية (في أثناء الحمل ـ في أثناء الولادة ـ بعد الولادة)، والعوامل البيئية الحضارية (اجتماعية ـ نفسية) (٢٠%) (إبراهيم عباس الزهيرى، ٢٠٠٣: ١٨٣، كوثر إبراهيم رزق ، ٢٠٠٤: ٧٢٧).

ومما سبق عرضه ، يتضح أن أسباب التخلف العقلي ينجم عنها خصائص مميزة لدى هؤلاء الأطفال ، ومن هنا فلابد أن نلقى الضوء على :

٩- خصائص الأطفال المتخلفين عقليا :

من الصعب الوصول إلى خصائص مميزة تتصف بالدقة لدى الأطفال المتخلفين عقليا ، ويرجع ذلك إلى الفروق الفردية بينهم سواء من حيث مدى التخلف العقلي أم مصدر الإصابة به ، وذلك لارتباط الخصائص العقلية أو الانفعالية أو الاجتماعية بهما ، ومن ثم فقد قسم علماء النفس والتربية خصائص الأطفال المتخلفين عقليا على أساس مدى التخلف إلى قابلين للتعلم وقابلين للتدريب واعتماديين.

وإذا نظرنا إلى المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) نجد أنها تضم أطفالا متباينين تباينا كبيرا فى طبيعة إعاقتهم واحتياجاتهم ومشاكلهم، ولكنهم يشتركون فى بعض الخصائص التى تميزهم عن أقرانهم من فئات التخلف العقلى الأخرى (قابلين للتدريب ــ اعتماديين) (أحمد أحمد عواد ، مجدى محمد الشحات ، ٢٠٠٤: ١٠٢).

لذلك سوف يقتصرمعدا الكتاب على وصف خصائص عينة البحث وهم الأطفال المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) والتى تتراوح نسبة ذكائهم ما بين (٥٠-٧٥) بإيجاز فيما يلى :

أ- الخصائص الجسمية :

يتميز الطفل المتخلف عقليا بقصور فى الإحساس اللمسى وأقل إحساسا بالألم من العاديين ، كذلك لديه قصور فى حاستى السمع والبصر ، ومعظم حالات الكتاركتا وطول النظر وعمي الألوان تكثر بينهم ، ولكن ربما تختلف نسب تواجدها من دولة لأخرى (فاروق محمد صادق ، ١٩٨٢: ٨٧-٩١ ، محمد حماد هندى ، ٢٠٠٢: ١٠٢) .

وتعتبر مظاهر النمو الحركي الأقل تأثيرا بين مظاهر النمو بالتخلف العقلى ، وعلى الرغم من ذلك فإن الأطفال المتخلفين عقليا قد يعانون من مشكلات حركية مختلفة مقارنة بالأطفال العاديين (جمال الخطيب ، ١٩٩٢: ١٣).

كما يتسمون بأن أوزانهم وأطوالهم أقل من المتوسط عند مقارنتهم بالأطفال العاديين لذلك تعتمد معظم الصفات الجسمية على الخصائص الوراثية للطفل ، إلا إذا كان التخلف العقلى من ذلك النوع المصحوب بمظاهر جسمية معينة كما فى حالات الأنماط الكلينيكية (علا عبدالباقى ، ٢٠٠٠: ٩٠) .

إضسافة إلى ذلك ، فإن الأطفال المتخلفين عقليا لديهم بعض الصعوبات فى المتغيرات الحس/حركية منها: عدم القدرة على التحكم الحركى ، وعدم

القدرة على الإحساس بالمسافة والمكان ، وأيضا عدم الإدراك السليم للحركات ، وعدم القدرة على تفسير المدركات إلى مجموعة من الأفعال الحركية التوافقية والتى تؤدى إلى سوء التصرف فى المواقف المتنوعة ، كما يسهم فى نقص التوافق العضلى عصبى من جهة أخرى (صديقة على يوسف، ٢٠٠١: ١٧٢) .

ومن ثم ، تتضمن أهم متطلبات الخصائص الجسمية لدى الأطفال المتخلفين عقليا بما يلى:

- **الغذاء الصحى :**

يتطلب الطفل المتخلف عقليا من الناحية الجسمية إلى غذاء صحى يشتمل على العناصر الأساسية كالبروتينات والكربوهيدرات والدهون والأملاح والمعادن وغيرها لتزويد جسمه بالطاقة للقيام بالأنشطة العقلية والجسمية بما يتناسب مع قدراته وإمكاناته.

- **اللعب :**

من المعروف أن الأطفال المتخلفين عقليا دون العاديين فى الكفاءة الحركية ، ولو تم تنظيم تفاعلهم مع العاديين فى مواقف النشاط الرياضى بشرط أن تكون منظمة وهادفة لأدى ذلك إلى تحسن أدائهم الرياضى ، كذلك تسهم ألعاب الكمبيوتر فى تحسين تآزرهم الحركى بصرى ، وجذب انتباههم وتحسين أدائهم من جانب وتحسين توافقهم النفسى والاجتماعى من جانب آخر.

- **الوقاية والعلاج من الأمراض :**

يتميز الطفل المتخلف عقليا بأنه أكثر عرضة من غيره بالإصابة بالأمراض ، ويرجع سبب ذلك إلى ضعف مناعة جسمه وقلة حصانته ، لذلك فهو فى مسيس الحاجة إلى علاجه من أى مرض يعتريه فور إصابته ، ووقايته من الأمراض الأخرى.

- **الوقاية من الحوادث :**

لا يستطيع الطفل المتخلف عقليا أن يعى المخاطر المحيطة به ، لذا فهو فى حاجة ماسة إلى التدريب على كيفية عبور الطريق بطريقة صحيحة ، وتعلم

إشارات المرور الضوئية ، وكذلك استخدام الأدوات استخداما صحيحا ، وتحذيره من الأدوات الحادة ، والكهرباء والنار......الخ.

- **الكساء والمسكن:**

يحتاج الطفل المتخلف عقليا إلى الملبس الملائم لحالة الجو ، كما يحتاج إلى المسكن الصحى الذى تتوفر فيه الإضاءة الكافية والهواء النقى المتجدد ، ولكن ليس للحبس بين جدرانه خشية أن يراه أحد الأقارب أو الأهل أو الجيران ، ولكن لرعايته وحمايته وتدريبه على المهارات الأساسية فى جو نفسى آمن.

ب- الخصائص العقلية المعرفية :

يشير زيدان السرطاوي وكمال سالم سيسالم (١٩٩٢) أن الأطفال المتخلفين عقلياً(القابلين للتعلم) لديهم القصور الواضح في الوظائف والعمليات العقلية الضرورية للعمل الأكاديمي كالانتباه والتفكير والإدراك والتجريد والتعميم والذاكرة واللغة (زيدان السرطاوي وكمال سالم سيسالم ، ١٩٩٢ :٦٨) .

وتتضح الفروق بين العاديين والمتخلفين عقليا المتماثلين فى العمر الزمنى فى الخصائص العقلية المعرفية فروق فى الدرجة ، وتتمثل فى النقص الواضح فى قدرة المتخلفين عقليا على التعلم من تلقاء أنفسهم ، كما أن قدرتهم على الانتباه والتركيز على المهارات التعليمية والتعلم التميزى بين المثيرات من حيث لونها وشكلها ووضعها واستقبال المعلومات ونقلها تتناسب تناسبا طرديا ، علاوة على نقص المعلومات وتدنى مستوى التحصيل (حمدى شاكر محمود، ١٩٩٨: ٢٠٠)

لذلك ، يختلف الطفل المتخلف عقليا عن الطفل العادى بالنسبة للنمو العقلى فى كل من مستوى ومعدل النمو العقلى ، فمن ناحية مستوى النمو العقلى فالمعروف أن الطفل السوى ينمو (سنه) عقلية خلال كل سنة زمنية ، أما الطفل المتخلف عقليا ينمو (٩) شهور عقلية أو أقل كل سنة زمنية ، وهذا هو السبب فى تباين الأعمار العقلية لكل من السوى والمتخلف عقليا كلما زاد العمر (محمد مصطفى كامل ، ١٩٩٩: ٥١) .

وفيما يلي عرض لأهم الخصائص العقلية المعرفية لهؤلاء الأطفال:

- **الانتباه:**

يعانى المتخلفون عقليا من ضعف القدرة على الانتباه ، والقابلية العالية للتشتت ، ليس ذلك فحسب بل أن عجز الانتباه يصاحبه النشاط الزائد الذى ينجم عنه بعض المشكلات السلوكية لدى هؤلاء الأطفال منها العدوانية ، وعدم التعاون مع زملائهم فى اللعب أو التعاون والمشاركة فى الأنشطة إضافة إلى حدة الحالة المزاجية (سعيد إبراهيم دبيس ،السيد إبراهيم السمادونى ، ١٩٩٨: ٨٩) .

- **الإدراك الحسي:**

يتميز الأطفال المتخلفين عقليا بانخفاض مستوى الإدراك الحسى ، ويؤثر هذا الانخفاض على مستوى توافق هؤلاء الأطفال ، وعلى علاقاتهم بالآخرين وعلى مقدار تحملهم للمسئولية وعلى أمنهم ، وعلى أمن الآخرين فى بعض الحالات ، ونظرا إلى أن الإدراك يعتبر بوابة المعرفة ومفتاح الطريق إلى فهم المتخلفين عقليا لعناصره يؤدى إلى عدم فهم المتخلفين عقليا لعناصر البيئة الاجتماعية من حولهم ، وفشلهم فى القيام بعمليات التوافق الاجتماعى والبيئى التى تتطلبها عملية المعيشة فى الأسرة والجماعات المختلفة (رمضان القذافى ، ١٩٩٣: ٣٤) .

- **المشكلات اللغوية :**

هناك عدد كبير من حالات الأفراد المتخلفين عقليا لديهم قدرات لغوية محدودة جدا ، فلديهم اضطرابات معرفية متنوعة لذلك فهم غير قادرين على ترتيب الصور ترتيبا صحيحا ، حتى قص القصة ، ولديهم صعوبة فى تسمية فصول السنة (Erika, 2001: 349) .

لذلك ، يعانى أكثر من نصف الأطفال المتخلفين عقليا من تأخر فى الكلام ولكن إصابة الطفل بالتخلف العقلى لا تعنى بالضرورة عدم وجود أسباب أخرى للتأخر فى الكلام (Bangor, 2001: 56) .

وإذا كان تطور النمو اللغوى يسير وفق منظومة متسلسلة لدى العاديين ، فإن المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) يعانون من بطء فى النمو اللغوى بشكل عام، يمكن ملاحظته بصورة واضحة فى مراحل الطفولة المبكرة ، وكلما كانت درجة الإعاقة شديدة كلما إزداد التأخر اللغوى (وليد السيد أحمد خليفة، ٢٠٠١:٢١).

- **التخيل والتفكير :**

يلاحظ أن المتخلفين عقليا بشكل عام ذو خيال محدود ، وأسوة بالعمليات العقلية الأخرى فإن القصور فى القدرة على التخيل تزداد بازدياد درجة التخلف العقلى ، والتفكير يتطلب درجة عالية من القدرة على التخيل والتذكر والتعليل ، لـــذا فالمتخلفيـــن عقليا يتسمون بانخفاض واضح فى القدرة على التفكير المجرد (يوسف القريوتى وآخرون ، ١٩٩٥: ٩٣).

- **الذاكرة :**

يعانى المتخلفين عقليا من قصور فى القدرة على استرجاع المعلومات من الذاكرة قصيرة المدى وسرعة الاسترجاع للدلالات والسلوك التنظيمى وكذلك العمليات التنسيقية فى ضوء هذه الاستنتاجات وغيرها من العيوب ؛ يمكن استنتاج أن المتخلفين عقليا لديهم قصور أيضا فى القدرة على استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى (John & Maria, 1986: 44) .

لذلـــك ، تـــم استنتاج أن كل عمليات الذاكرة مضطربة إلى حد ما لدى المتخلفين عقليا ، وربما يظهرون فى البداية عيوب فى الذاكرة بشكل بسيط لأنهم غـــير واعيـــن بفاعلية التجهيز العميق أو حتى المتوسط ، أو لأنهم لا يتذكرون تطبـــيق المهـــارات الـــتى تعلموهـــا إذا كان التدريب على مراحل بعيدة الزمن (Allyn, Bacon, 1989: 129) .

بالإضافة إلى أن ذاكرة الأطفال المتخلفين عقليا مرتبطة بالبنية الداخلية والقصور الموجود فى الذاكرة لديهم يرجع إلى صدمة أو خلل وراثى فى الجينات ، مما يؤدى إلى انخفاض نسبة الذكاء لديهم ، لذا فهم يتميزون بخصائص عقلية معرفية ذات مستوى منخفض عند مقارنتهم بالعاديين (أيمن أحمد الماريه ، ١٩٩٩: ١٦٩) .

القدرة على التعلم :

أن العلاقة القوية التى يرتبط بها كل من الذكاء وقدرة الفرد على التحصيل يجب أن لا تكون مفاجئة للمعلم ، عندما يكون الطفل المتخلف عقليا غير قادر على مسايرة بقية الأطفال العاديين في نفس العمر الزمنى لهم ، وخاصة فى عملية تقصيره فى جميع جوانب التحصيل ، وقد يظهر على شكل تأخر دراسى فى مهارة القراءة والرياضيات والتعبير والكتابة (ماجدة السيد عبيد ، ٢٠٠١: ١٤) .

لذلك ، فمن أكثر الخصائص وضوحا لدى الأطفال المتخلفين عقليا النقص الواضح فى القدرة على التعلم مقارنة بالأطفال العاديين المتناظرين معهم فى العمر الزمنى ، لذلك فهؤلاء الأطفال ليس لديهم القدرة على التعلم من تلقاء أنفسهم مقارنة بالأطفال العاديين (سعيد حسنى العزة ، ٢٠٠١: ٣٢-٣٣) .

ومن ثم ، تتضمن أهم متطلبات النمو العقلى المعرفى لدى الأطفال المتخلفين عقليا ما يلى:

- **اكتساب المهارات اللغوية :**

أشارت دراسة أكسروميرتيوا Xeromeritou (١٩٩٢) إلى أن الأطفال المتخلفين عقلياً لديهم قصور واضح في المهارات اللغوية مقارنة بالأطفال العاديين ، وأظهرت الدراسة تأخر المتخلفين عقلياً في التعبيرات الوجهيه والانفعالية وفي إنتاج الكلمات الوصفية والنعتية

(Xeromeritou , 1992: PP 571 - 584)

ويشير توماسThomas (١٩٩٤)إلى أنه يمكن تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم من خلال برنامج تدريبى يعتمد على النماذج البيئية المحسوسة

(Thomas, 1994: 615 - 660)

وعلي هذا، تختلف تنمية اللغة لدي الطفل المتخلف عقليا في جو النبذ عن جو الدعم المستمر ، والاستثارة اللغوية والتدريب على التعبير السليم عن كل ما يلمسه ويحسه ويتذوقه ، وذلك بدوره يساعد الطفل على زيادة الحصيلة اللغوية ، وإعطائه الفرصة على التعبير عن أفكاره ومشاعره وانفعالاته ومطالبه، ويؤدى ذلك إلى التوافق النفسى والاجتماعى ، ليس ذلك فحسب ، بل يتخطى ذلك التأثير الفعال على العمليات العقلية المعرفية.

- **تنمية الفهم :**

أشارت دراسة جون Jone (١٩٩٠) إلى أن الأطفال المتخلفون عقلياً أظهروا انخفاضاً في الفهم بصفة عامة (Jone , 1990: 178-189).

وأكدت دراسة لي أنثوني Lee Anthony (١٩٩٤) على أن الأطفال المتخلفين عقلياً أقل من الأطفال الذاتويين في مستوي الفهم القرائي (Lee Anthony , 1994: 155-176).

وأوضحت دراسة دكسون وآخرون Dichson . et al (١٩٩٨) أن تنظيم عرض النص والقصة المصورة أثبتت فعاليتهما في تحسين مستوي الفهم القرائي لدي الأطفال المتخلفين عقلياً من خلال التدرج في طرح الأفكار من البسيط إلى المركب والكلمات المتسلسلة المأخوذة من بيئة هؤلاء الأطفال (Dichson . et al , 1998 : 951 – 955).

- **تنمية دافع حب الاستطلاع :**

استهدفت دراسة زجلر Zigler (١٩٩٧) فحص دافع حب الاستطلاع لدي عينة من الأطفال المتخلفين عقلياً ، وبعد تطبيق المقاييس اللغوية والمعرفية،

خلصت الدراسة إلى أن انخفاض حب الاستطلاع يكمن في انخفاض عوامل اللغة لدي هؤلاء الأطفال(Zigler : 1997‘ pp 211 – 225) .

وتشير فوزية دياب (١٩٩٥) إلى أن اكتساب الطفل للمهارات اللغوية يساعده على ممارسة الخبرات الحسية والحركية المختلفة ، وإذا زادت هذه الحصيلة يبدء الطفل في طرح الأسئلة والاستفسار والفهم والاستطلاع عن الأشياء الغريبة ويُظهر في نشاطه تشوقاً كبيراً وحاجة شديدة إلي أن يكرر خبراته ويعيدها ويزيدها ، وكل هذا يمكنه من اكتساب أقوى للمهارات اللغوية (فوزية دياب : ١٩٩٥، : ٧٧ – ٨٦).

ومما سبق، يتضح أن العلاقة وثيقة الصلة بين اللغة والفهم القرائي وحب الاستطلاع، فإذا زادت الحصيلة اللغوية تبعها مزيد من درجة فهم للمعاني ومزيد من طرح الأسئلة والاستطلاع عن كل ما هو جديد لدى الطفل ؛ ومن هنا يتوقع أنه إذا زادت اللغة زاد وأرتفع معها الفهم القرائي وحب الاستطلاع والعكس صحيح ، وما دام أن المتخلفين عقليا يفتقدون اللغة والفكر معاً ؛ فلابد من إثراء حجم الحصيلة اللغوية ليرتقى الفكر ، فهم في أمس ما يكون إلى تنمية اللغة وبالتالي تنمية ذلك الفكر المحسوس لينتقل إلى الفكر المجرد الذي يتميزون بانخفاضه ، وعلي هذا، لكي يمكن ارتقاء الفكر المحسوس إلى الفكر المجرد من خلال توفير خبرات تعليمية لهم على شكل مدركات محسة ، ومن ثم شبه محسة ومن ثم مجردة ، ولقد طبق ذلك عملياً عندما أصطحب عينة من المتخلفين عقليا إلى حديقة الحيوان بمساعدة معلمي التربية الخاصة بالمدرسة ، وأتيح للأطفال مشاهدة الحيوانات والطيور المألوفة والتعبير لغوياً عنها وتقليدها ، وطرح الأسئلة عن كل شئ غريب ، ومن ثم فالخبرات السابقة هي خبرات حسية عايشها الطفل بنفسه وأدركها بحواسه ، أما الخبرات شبه المحسة فتتمثل في عرض تلك الصور، أما عمليات الوصف فأنها خبرات مجردة .

- **تحسين التجهيز المعرفي :**

يعاني الأطفال المتخلفين عقليا من انخفاض واضح فى استراتيجيتى التجهيز المتتالى والمتآنى ، لذلك فهؤلاء الأطفال فى أمس الحاجة إلى تحسين هاتان الاستراتيجيتان وبمجرد تحسينهما فمن المتوقع أنه سينعكس إيجابيا على التجهيز المعرفى والأداء الأكاديمى لديهم ، ومن ثم فإن التدريب الإستراتيجي يمكن أن يكون له تأثير فعال فى تحسين أداء هؤلاء الأطفال ، ليس ذلك فحسب ، بل يولد لديهم القدرة على ابتكار وتحويل استراتيجيات مهام التذكر أو التعلم إلى مهام أخرى ، كما أكد على ذلك جارلوك Garlock (١٩٨٤) ، روبـــرت Robert (١٩٩٢) ، بارودى Baroody (١٩٩٦) .

- **تنمية المفاهيم:**

أن تنمية المفاهيم لدى الطفل المتخلف عقليا تساعده على إدراك أوجه التشابه والاختلاف بين المثيرات البيئية المتنوعة ، لذلك يجب توفير بيئة تعليمية غنية بالمثيرات ترتبط بالحياة الواقعية للطفل المتخلف عقليا ، حتى يدرك هذا الطفل كل ما يحيط به من العالم الخارجى ، والتركيز على انتقاله من المفهوم المحسوس إلى المفهوم شبه المحسوس ومن المفهوم شبه المحسوس إلى المفهوم المجرد .

جـ- الخصائص الانفعالية الاجتماعية:

تنتج الخصائص الانفعالية والاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا من عدة عوامل أبرزها نقص الذكاء وقصور القدرات والعمليات العقلية ، وما يترتب عليه من قصور فى القدرة على التفاعل بين المتخلف عقليا وبيئته وعدم قدرته على القيام بالمهام التى تسند إليه بالمستوى المطلوب أى أنها تنتج عن علة التخلف العقلى مضافا إليها ظروف معيشة المتخلف عقليا فى المجتمع (حسام إسماعيل هيبه ، ١٩٩٧: ٦) .

فالطفل المتخلف عقليا فى النواحى الاجتماعية عندما يكون فى الرابعة أو الخامسة من عمره الزمنى مثل طفل الثانية أو الثالثة ، وفى بعض الأوقات يعتمد الطفل المتخلف عقليا على الأكبر سنا ، وفى لحظة يرفض منه أى مساعده وأهم كلمة فى قاموسه اللغوى هى كلمة "لا" (اليانور لينش وبينى سيميز ، ١٩٩٩: ٥٧) .

لذلك ، فإن الخصائص الاجتماعية التى يتميز بها المتخلف عقليا إنما هى مظاهر ثانوية تنشأ من المناخ البيئى الذى يحيط بالطفل ، وتعرضه للفشل عندما يقارنه والده بأخوته العاديين الذين يصغرونه فى السن ويشعر بالفشل فى إقامة علاقات اجتماعية مع الأطفال المتناظرين معه فى العمر الزمنى (سهير سلامه شاش ، ١٩٩٩: ٣٥).

وما ينجم عن الخصائص الانفعالية خلال نقص قدراته العقلية يتبلور فى ميل الطفل المتخلف عقليا إلى الانسحاب والتردد فى السلوك التكرارى وكذلك فى الحركة الزائدة ، وفى عدم قدرته على ضبط الانفعالات (ماجدة السيد عبيد ، ٢٠٠١: ١١٩).

ومن ثم ، تتضمن أهم متطلبات الخصائص الاجتماعية والانفعالية لدى الأطفال المتخلفين عقليا ما يلى:

- **الإحساس بالأمن:**

وهو من ضرورات الحياة التى يعيشها الطفل المتخلف عقليا إذ كلما وجد الرعاية والعناية من والديه قوى إحساسه بالأمن ، ليس ذلك فحسب ، بل يتخطى ذلك استقرار اتزانه الانفعالى والاجتماعى فى حدود ما تسمح به قدراته العقلية والجسمية.

- **الإحساس بالمستقبل:**

هو حاجة تشبع بالحب والعطف والحنان ، بينما الكره والنبذ والزجر المستمر وإساءة المعاملة يلاشيها ، وهناك فريقان من أباء وأمهات الأطفال

المتخلفين عقليا ، الفريق الأول: لا يستطيع مواجهة أزمة طفل متخلف عقليا فيترتب على ذلك نبذه بالقول والفعل وحبسه بين جدران المنزل وإهماله والتفرقة بينه وبين أخوانه وأخواته العاديين ، الفريق الثانى: يستطيع تقبل الأزمة بفهم ووعى وتبصر ورضا بقضاء الله وقدره ، والبحث عن تربيته وحمايته ورعايته وتعليمه وتأهيله ، فينعكس ذلك إيجابيا على الطفل فيحس بالأمن والمستقبل.

- **جماعة الأقران :**

لا يميل الطفل المتخلف عقليا إلى تكوين علاقات اجتماعية مع أقرانه العاديين المساوين له فى العمر الزمنى ، ولكونه يحبذ اللعب مع الأطفال الأصغر منه سنا المساويين له فى العمر العقلى تقريبا ، لذا فهو فى مسيس الحاجة إلى المشاركة فى الأنشطة الاجتماعية والألعاب المحببة إذ يتعلم الأخذ والعطاء ، واحترام الغير ، وحب الآخرين ، اكتساب العادات والخبرات السليمة التى من الممكن أن تعدل من سلوكه إلى الأفضل.



الفصل الثالث

دور الأسرة فى مواجهة أزمة التخلف العقلى

مقدمة:

يمثل ميلاد طفل متخلف عقليا بالأسرة حادثة ضغط أو أزمة فى المجال الأسرى ، فالوالدين فى حاجة إلى من يساعدهما على فهم مشكلة طفلهما المتخلف عقليا ، ويشجعهما على الرضا بالأمر الواقع ، ويخفف عنهما مشاعر الصدمة التى تعرضا لها بمقدم هذا الطفل ، فولادة الطفل على هذه الحالة يصطدم بها كثيرا من الآباء ، خاصة الأمهات بسبب تفاوت مشاعرهم باختلاف وتفاوت شخصيتهم ، خبراتهم ، اتجاهاتهم فى الحياة ، قلة معرفتهم بمشكلة التخلف العقلى ، أسبابه ، علاجه ، ومن أكثر المعلومات الخاطئة شيوعا أن يتصور الوالدين أن طفلهما غير قابل للتعلم أو غير قابل للتدريب أو الحياة ذاتها، ويتهم كلا الزوجين نفسه بأنه السبب المباشر فى وجود هذا الطفل خاصة الأم ، فيشعرا بالحزن والاكتئاب وتضطرب حياتهما الأسرية مرورا بسلسلة من المشكلات التى تهدد البناء الأسرى بأكمله، ويتناول معدا الكتاب أهم المفاهيم التالية:

١ - مفهوم وخصائص الأزمة المرتبطة بميلاد طفل متخلف عقليا :

تعرف الأزمة المرتبطة بميلاد طفل متخلف عقليا بأنها "اضطراب وجدانى يصاحبه اليأس ، القلق ، الكبت ، الاكتئاب يعانى منه آباء وأمهات الأطفال المتخلفين عقليا يضعف من قدراتهم على التصدى لمشكلة طفلهما المتخلف عقليا ورسم خطة علاجية لرعايته والعناية به وتعليمه وتدريبه ، مؤثرا على علاقاتهما الشخصية ، وعلاقاتهما الاجتماعية ، توافقهما النفسى والاجتماعى".

وهناك مجموعة من الخصائص توفر فى الأزمة المرتبطة بميلاد طفل متخلف عقليا تتضمن ما يلى:

- خوف الوالدين الشديد من نظرة الأقارب والمجتمع تجاه طفلهما المتخلف عقليا ووصمة بألفاظ تصفه بالمرض أو التخلف العقلى ، ويزداد الأمر سوء اقتران ميلاد هذا الطفل مع أبناء عاديين إناث فى عمر الزواج.

- شعور الوالدين بالقلق والاكتئاب وعدم القدرة على التصرف السليم تجاه مشكلة ميلاد طفلهما المتخلف عقليا ، ويكون أكثر تأثرا بآراء جميع المحيطين بهما سواء كان هذا الرأى صواب (التشخيص الطبى ــ التشخيص التربوى ــ التشخيص السيكومترى ــ التشخيص التكيفى) أم خطأ (الذهاب إلى الدجالين ــ السحرة ــ الشعوذة).
- إنكار الوالدين تماما إعاقة طفلهما وإصرارهما على إنه تأخر نمو ، حتى بعد ثبوت التشخيص النهائي التي تقره التربية الخاصة ، وتعرضهما لبعض الأعراض المصاحبة للأزمة التى تؤثر بدورها على دافعيتها لتعليم وتدريب وتأهيل طفلهما فى وقت مبكر.

٢ - عوامل ومراحل الأزمة المرتبطة بميلاد طفل متخلف عقليا:

مقدمة:

ويختلف فى الأسرة من والد إلى آخر ، ومن أم إلى أخرى بحسب إدراك كل منهما للموقف ، وتفسيره له على حسب ثقافته الدينية والعلمية ، موقف الأهل ، الأصدقاء ، المجتمع من هذا الطفل ، ومدى مساهمة هذه القوى فى حل الأزمة التى تعانى منها أسرة هذا الطفل ، ويترتب على ذلك ، أما حماية ورعاية الطفل وأما رفضه وتجاهله تماما.

- **عوامل الأزمة المرتبطة بميلاد طفل متخلف عقليا :**

وقد أظهرت إحدى الدراسات أن هناك مجموعة من العوامل تؤثر فى الضغوط المرتبطة بوجود طفل ذو حاجات خاصة بالأسرة ، وتم فى هذه الدراسة استحداث نموذج ABCX وذلك لتحديد الترتيب السببى للمتغيرات حيث أن:

(A) تمثل حادث الضغط (ميلاد طفل ذو حاجات خاصة).

(B) المصادر المتاحة للأسرة (استخدام الموارد).

(C) إدراك الأسرة لحادث الضغط (تعريف الأسرة للحادث).

(X) الضغط (الأزمة).

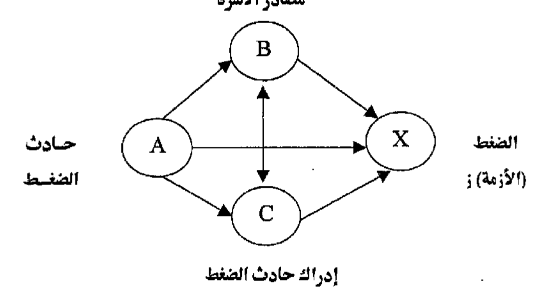
وأظهرت الدراسة النتائج التالية:

- كلما زادت شدة مشاكل سلوك الطفل (درجة الإعاقة) ، تزداد درجة الضغط (A - X).

هناك تأثيرات سببية مباشرة من:

- الضاغط (A) إلى المصادر (B).
- ومن الضاغط (A) إلى الإدراك (C).
- هناك علاقة بين المصادر والضغط (B → X).
- إعادة صياغة إدراك الأسرة للحادث (C) إلى مؤشر الضغط (X).

وقد أوضحت هذه النتائج أن الضاغط يرتبط مباشرة بإدراك الأسرة لحادث الضغط واستخدام الموارد ومستوى ضغط الوالدين ، كما أن استخدام الأسرة للموارد أظهر ارتباطا أكثر بإدراك الأسرة للضاغط ، علاوة على أن استخدام الأسرة للموارد ارتبط مباشرة بالضغط (الأزمة) نفسه ، ويوضح الشكل التالى تعريف الأسرة للحادث (محمد السيد حلاوة ، ١٩٩٨: ٩٠-٩١).



شكل (٣) تعريف الأسرة للحادث

ومــن ثم ، يسهم علم النفس التربوى فى ضوء هذا النموذج بإيجاد سبل لعلاج أزمة ميلاد طفل متخلف عقليا ، فعلى سبيل المثال يسهم بكوادره المدربة تدريــبا عاليــا فى إعــداد المقــاييس والاختبارات التربوية والبرامج التعليمية والتدريــبية والتأهيــلية للأطفال المتخلفين عقليا بما يتناسب مع قدراتهم العقلية والجســمية والحركية ، مساعدة أباء وأمهات الأطفال المتخلفين عقليا من خلال الندوات التربوية الإرشادية لتبصيرهم بأزمة التخلف العقلى وكيفية التغلب عليها، وبــث فيهمــا روح الأبوة والأمومة نحو فلذه كبدهما حتى يتقبلا الموقف بصبر واحتســاب ، وتشجيعهما على الاستمرار فى رعاية طفلهما والعناية به ، وتقديم المعلومات المتعلقة بطفلهما مع شكل مبسط وتبصيرهما بقدراته ليستثمرا ما تبقى لديه من قدرات ، فلا يبالغ فى التفاؤل فيطالبان بشفاؤة الفورى ، ولا فى التشاؤم فييســأ ، ولكــن توصف حالة الطفل وصفا حقيقيا للمشاركة الحقيقية فى وضع خطة متعددة الأبعاد (طبيب ــ معلم تربية خاصة ــ اخصائى نفسى ــ اخصائى اجتماعى ــ الوالدين).

- **مراحل الأزمة المرتبطة بميلاد طفل متخلف عقليا :**

تتضمن أهم مراحل الأزمة المرتبطة بميلاد طفل متخلف عقليا :

- الشعور بالذنب.
- صعوبة فهم وتقبل حقيقة أنهما أنجبا طفلا متخلفا عقليا.
- صعوبة التعامل مع السلوك اليومى للطفل.
- القلق حول مستقبل الطفل.

(كريستين مايلز ، ١٩٩٤: ٢٠١).

كما تتضمن تلك المراحل :

- الإنكار
- إسقاط اللوم
- المخاوف
- مشاعر الإثم
- الحداد والأسى
- الانسحاب
- الرفض
- التقبل

(محمد محروس الشناوى ،محمد بن عبدالمحسن التويجرى، ١٩٩٥: ٥٧-٥٨٤).

وقد افترض بعض الإكلينيكيين عدة مراحل لمواجهة الوالدين لأزمة التخلف العقلى واتفقوا على إنها تبدأ بالصدمة Shock وتنتهي بالتوافق مع الواقع وتتضمن عدة مراحل هى:

- الصدمة والتمزق النفسى – الانكار والحزن وعدم التصديق بتخلف الطفل.
- الغضب لتخلف الطفل عن أقرانه وضياع الآمال فيه.
- الرضا والتأقلم مع الواقع.

(عادل عز الدين الأشول ، ١٩٩٧: ٦٣).

في حين حدد روس Ross (١٩٩٤) خمس مراحل تتضمن:

- الإنكار. – المساومة. – الغضب.
- الاكتئاب. – القبول.

(فى/إيمان فؤاد كاشف ، ٢٠٠١: ١٤٤).

كما حدد بلتشر Blacher (١٩٨٤) أن هناك اتساقا نظريا بين الدراسات والبحوث التى حاولت تحليل آثار ميلاد أو اكتشاف طفل ذو حاجات خاصة إلى ثلاث مراحل هى:

أ – **المرحلة الأولى:** فى تلك المرحلة يعيش الوالدان أزمة فى المشاعر والانفعالات وتتصف مشاعرهم فى تلك المرحلة بالشعور بالصدمة والإنكار وعدم التصديق.

ب– **المرحلة الثانية:** المشاعر السائدة فى تلك المرحلة هى مشاعر الغضب والشعور بالذنب والاكتئاب ، والخجل ، وتدنى مستوى تقدير الذات ، وإهمال الطفل أو حمايته الحماية الزائدة ومشاعر الوالدين فى تلك المرحلة تتصف بالتذبذب أو التقلب.

جـ– **المرحلة الثالثة:** هى مرحلة الاعتراف والتسليم بالواقع كما هو ، أى الاعتراف بإعاقة الطفل أو عجزه.

(فى/جمال عطيه فايد ، السيد كامل الشربينى ٢٠٠٤: ١٤٨).

وبناء على ذلك ، يصاب الوالدين بصدمة الأزمة عندما يبلغهما أن طفلهما تم تشخيصه بالتخلف العقلى فيشعرا بالذنب والإحباط واليأس والعجز عن مواجهة الأزمة ومراحلها ، ولا يستجيبان لصدمة التشخيص بل يصابان بالتشكك فيه وربما تدار فى أذهانهما الكثير من الأسئلة:

ما معنى أن طفلنا متخلفا عقليا؟ ، وما هى الإعاقة العقلية؟ ، وهل لها علاج سريع؟ ، ولماذا طفلنا بالذات متخلف عقليا؟ ، وهل التشخيص صادق؟ ، وكيف تصبح نظرة الأقارب والجيران والمجتمع لنا ولطفلنا المتخلف عقليا؟ ، وهل سنجد مكان ملائم لرعايته وحمايته؟ ، وما المطلوب منا كآباء وأمهات منذ هذه اللحظة ؟ ... الخ.

وتتضمن أهم الاستجابات الشائعة التى يتعرض لها آباء وأمهات الأطفال المتخلفين عقليا ما يلى:

أ - القلق والشعور بالذنب والإحباط واليأس والعجز عن مواجهة المشكلة :

. عادة ما تؤدى هذه المشاعر إلى تخلى الوالدين عن طفلهما ، وتجعلهما يختلقان الأعذار التى تبرر نبذهما لطفلهما ، وسعيهما إلى إبعاده عن محيط الأسرة ، وقد يؤدى الشعور باليأس والعجز عن مواجهة هذه المشكلة إلى إيذاء الطفل إذا لم يجد الوالدين مكانا لإيوائه فيه ، فقد يضعانه فى حجرة ، ويلقيان إليه الطعام والشراب ، أو يسلمانه للمستشفيات ، وقد لا يقبلان عودته إلى الأسرة ، وقد يؤدى الشعور بالذنب إلى تمسك الأسرة بطفلهما لا حبا فيه ، ولكن تكفيرا عن مشاعر الذنب أو رغبة فى إيذاء النفس ، فيبالغ الوالدين فى حب الطفل فيدلالنه ويحرمانه من التعليم والتأهيل بسبب خوفهما الزائد.

ب- التشكك في التشخيص:

عـندما يبلغ اخصائى التربية الخاصة الوالدين بتخلف ابنهما لا يصدقانه وينكرانه ، ويترددان به على عيادات الأطباء والاخصائيين النفسيين ، يحدوهما الأمـل فى أن يجدا "من يقول إن إبنهما ليس متخلفا عقليا ، ويعانى من مرض يمكـن علاجه" ، وقد تدفع الضغوط النفسية الأباء إلى أنماط سلوكية غير علمية كالذهاب إلى العرافين أو عمل أحجبة أو ما إلى ذلك.

جـ- الاعتراف "بتخلف الطفل" لكن بدون تبصر بأبعاد المشكلة :

يعـتقد الوالدان أن ابنهما مريض ، ويبحثان عن أسباب مرضه ، وعن علاج يشفيه ، ويجعله شخصا طبيعيا ، وقد يعلقان آمالا كبيرا على التحاق ابنهما بمعاهد التعليم والتأهيل ، ويتوقعان بعد سنة أو سنتين أن يكون شخصا عاديا فى تحصـيله الدراسـى ، فإذا لم يتحقق توقعهما نقلاه من معهد إلى آخر ، أو من معهـد حكومى إلى معهد خاص، وهما متعلقان بأمل الشفاء التام ، ويطلبان منه تحقيق النجاح فى أعمال تفوق طاقته ، فيعيش الطفل فى إحباط مستمر ، ويسوء مفهومه عن نفسه وعن الآخرين ، وتضطرب شخصيته ويسوء توافقه.

د- التبصر بمشكلة الطفل وقبول تخلفه والسعى إلى تعليمه وتأهيله:

يحاول الوالدان خلال هذه المرحلة الحاق وليدهما بمعاهد التعليم والتأهيل ويتابعان تحصيله الدراسى وتقدمه فى التدريب ، شأنهما فى ذلك شأن متابعتهما لأطفالهما العاديين ، ويواجهان مشكلة تخلفه بواقعية ونضوج ولا يشعران بحرج مـن وجـود أبـنهما فى معاهد خاصة ، وبذلك يتم قبول إعاقته والسعى بشتى الطرق فى تدريبه وتعليمه (عادل عز الدين الأشول ، ١٩٩٧: ٦٥-٦٧).

ويمثل التقبل الخطوة النهائية لوصول الوالدين نحو التوافق الأولى ويتطور التقبل فى ثلاثة مجالات هى :

- تقـبل الإعاقة لدى الطفل: وهو الخطوة الرئيسية والحرجة والتى تتضمن أن الطفـل له قيمة فى حد ذاته ، فهو طفل له مشاعر وحاجات خاصة ومطالب شأنه فى ذلك شأن سائر الأطفال.

- تقبل الطفل نفسه والاعتراف بأن الطفل لديه طاقة للاستمتاع بالحياة والإسهام فيها ـ أيضا ـ مع الآخرين ، وبالتالى يكون للطفل أهدافا واقعية يمكن إنجازها.
- تقبل الذات: يمثل وصول الوالدين إلى تقبل الذات ، عملية صعبة وطويلة لديهما وذلك نتيجة للآلام والإحباطات والخبرات المؤلمة ، ولكنهما يستطيعا أن يصلا إلى درجة الاقتناع بأنهما أباء لطفل ذو حاجات خاصة جدا وأنهم أفراد يستحقون الاحترام من الآخرين ومن أنفسهم ، كما أن تكاملهم وأهميتهم كأعضاء فى الجنس البشرى لم تقل ، بل العكس ، قد تزداد وأنهم بخروجهم من هذه الأزمة الكبيرة أصبحوا أكثر صلابة للتصدى للأزمات، ويمكن أن نطلق على نهاية هذه المرحلة "إعادة التكامل" ، حيث أن الوالدين بخروجهما من هذه الأزمة ، استطاعا أن يظهرا أنماط جديدة للتكيف تجعلهما قادرين على التعامل مع الأحداث الخطيرة فى المستقبل بصورة أكثر فعالية.

(محمد السيد حلاوة ، ١٩٩٨: ٨٧-٨٨).

٣- أهم المشاكل التى تعانى منها أسرة الطفل المتخلف عقليا :

أ- معوقات عملية التفكير العقلى :

يفتقر الأطفال المتخلفين عقليا إلى المهارات العقلية اللازمة للقيام بمجموعة من العمليات التى تهدف إلى إدراك معانى الكلمات ، والمقارنة بين الأشياء وفهم المعلومات وتحليلها واستنتاج أحكام أو استخلاص قواعد واكتساب الخبرات وتعميمها وتعتبر كلها عمليات عقلية لازمة لاكتساب المعارف والاستفادة من الخبرات وإعادة استخدامها فى مواقف جديدة مناسبة ويؤثر هذا النقص بشكل واضح على عمليات التعليم واستيعاب المواد الدراسية النظرية وأسس التعاملات الاجتماعية معوقات أخرى وتشمل ما يلى:

- **المعوقات النفسية:**

نظرا لما يصادفه المتخلف عقليا من مظاهر الرفض وعدم التقبل وتجاهل الآخرين له ؛ فإن ذلك يؤدى إلى شعوره بالخوف وعدم الأمان وانتفاء الشعور بالانتماء وفقدان الثقة بالنفس وتؤثر هذه الاضطرابات على نظرة ذو

الحاجات الخاصة إلى ذاته ، مما يجعله يشعر بالسلبية وفقدان الثقة كما تؤدى مشاعر الفشل التي يصادفها المتخلف عقليا بسبب قصور قدراته وعجزه عن مجاراة الآخرين في سلوكهم ونشاطاتهم بشكل مماثل.

- **المعوقات الصحية :**

هناك العلاقة ارتباطية موجبة بين درجة التخلف العقلي والاضطرابات الصحية أنه كلما زادت درجة الاعاقة العقلية ازداد احتمال الإصابة بالاضطرابات العضوية والحسية ، وكلما قلت درجة الاعاقة نقص احتمال الإصابة بتلك الاضطرابات ، فأحيانا يكون التخلف العقلي مصحوبا بالصمم أو اضطرابات الهضم وتمثيل المواد الغذائية ، واضطرابات الجهاز التنفسى ، والاضطرابات الحركية ، مما يزيد من صعوبة التعامل مع المتخلف عقليا ويحول دون تحقيق الأهداف المرجوه من الرعاية.

- **المعوقات العضلية الحركية :**

أحيانا ما يكون التخلف العقلي مصحوبا ببعض أعراض الشلل المخى أو العيوب الخلقية ، مما يحول بين المتخلف عقليا وبين ممارسة النشاط العضلى الحركى بحرية تامة ، وتؤدى المضاعفات العضلية الحركية إلى تقييد المجال المكانى الذى يتحرك فيه المتخلف عقليا، مما يعوق عمل الدافع إلى البحث . الاكتشاف ويجد من إطار الخبرات التى كان من الممكن اكتسابها ويقلل من فرص التفاعل الاجتماعى ومشاركة الآخرين فى العمل والنشاط.

- **معوقات التكيف الاجتماعي :**

إن التكيف الاجتماعى هو مجموعة من العمليات المتصلة التى تنقطع بين الإنسان وبيئته النفسية والاجتماعية والمادية ، وتؤدى جميع النقاط التى سبق ذكرها إلى التأثير بشكل سلبى على عمليات التوافق الاجتماعى وعلى علاقة الفرد بالآخرين وعلى مستويات النشاط بشكل عام وعادة ما ترجع أسباب سوء التوافق وفشل عملياته إلى الاحباط الذى يصادفه المتخلف عقليا بسبب فشله وعدم تقبله وفقدانه لثقته وشعوره بالنقص مقارنة بالآخرين.

ب – معوقات الإدراك الحسي :

وترتفع نسبة الإصابة بهذه المعوقات بين المتخلفين عقليا عن نسبتها بين ذوى الاحتياجات الخاصة ويفتقر كثير من المتخلفين عقليا إلى القدرة على التمييز بين المؤثرات الحسية التى لا يستطيعون فهمها أو التعرف عليها كما قد يفشلون فى التعرف على أوجه الاختلاف فى نواحى الشكل والحجم واللون والمسافة والصوت ، مما يعوق الطفل ويحول بينه وبين اكتساب الخبرات الحسية والبيئية، كذلك تؤثر معوقات الادراك الحسى على مستوى توافق المتخلف عقليا وعلى علاقاته بالآخرين وعلى مقدار تحمله للمسئولية ، وعلى آمنه وأمن الآخرين فى بعض الحالات وقد يحتاج بعض أفراد فئات التخلف العقلى إلى نوع من المراقبة المتقطعة أو الدائمة ، وبعض الإجراءات الأخرى الخاصة بسلامتهم أو حمايتهم من أخطار يحتمل أن يتعرضوا لها فى مجال الحياة اليومية.

(عبد الرحمن محمد عيسوى ، ١٩٩٦: ١٣٤-١٣٦).

ونظرا لمحدودية الخبرات التى يتعرض لها الطفل المتخلف عقليا فإن خبراته تكون قليلة مما قد ينعكس ذلك على كفاءة حواسه، فالحواس تقود إلى الادراك ، ومن ثم، نجد أن الأطفال المتخلفين عقليا لديهم قصور فى عمليات الادراك مما تؤدى إلى قلة كفاءتهم فى التعامل مع المواقف الاجتماعية والبيئية ويتطلب التغلب على هذه المشاكل السالف ذكرها ضرورة بذل الجهود المكثفة لتنمية حواس الطفل المتخلف عقليا عن طريق المثيرات البصرية والسمعية وتنمية الادراك الكلى والانتباه(خيري المغازى بدير عجاج،وليد السيد أحمد خليفة،٢٠٠٦:١٠٥).

جـ – صعوبات اللغة والكلام :

أن الأطفال المتخلفين عقليا يعانون من صعوبات متعددة فى مجال اللغة لما لديهم من خصائص لغوية ناجمة عن التخلف العقلى تتضمن ما يلى:

١- يقل مستوى التجريد فى لغة المتخلفين عقليا.

٢- تقل كمية المنطوقات الصوتية بين المتخلفين عقليا كلما قلت نسبة ذكائهم.
٣- يعانون من نقص نسبى فى اكتساب مفردات اللغة ، وفى القدرة على التعبير عن حاجاتهم ومشاعرهم وما يحسون به أو يجول بخاطرهم.
٤- لا يحسنون الكلام ويبدو كلامهم مشوشا وقريبا من لغة صغار الأطفال.
٥- تقل كفاءة اللغة التى تؤثر بشكل سلبى على عملية التعلم الاجتماعى بشكل مباشر أو غير مباشر.

(محمد رفقى محمد ، ١٩٨٧: ٩٣).

ويقوم علاج صعوبات النطق وعيوب الكلام على أساس تشجيع الطفل المتخلف عقليا على المناقشة والتعبير وتوفير المنبهات اللفظية يساعد على تحسين حصيلته اللغوية ، وإصلاح عيوب نطقه ولا يتطلب هذا أن يقوم به اخصائى فى علاج صعوبات النطق بل يستطيع كل من الأب والأم فى البيت والمدرس في الفصل ، تدريب الطفل المتخلف عقليا على النطق وزيادة حصيلته اللغوية بإتباع الآتى:

- توجيه الحديث للطفل والعمل على زيادة انتباهه من خلال تقليد كلام الآخرين وتشجيع الأنشطة اللغوية الاستكشافية المقدمة له.
- تدريب الطفل المتخلف عقليا على التعبير بالكلام عن طريق المحادثة التليفونية فقد أثبتت فاعليتها.
- تدريب الطفل المتخلف عقليا على الأنشطة التى تعتمد على الحوار وتبادل الأدوار لتنمية المهارات الاجتماعية واللغوية.
- تدريب الطفل المتخلف عقليا على البروفات اللغوية النشطة الشاملة فإنها مؤثرة وأكثر فاعلية من الطريقة التقليدية.
- تدريب الطفل المتخلف عقليا على القراءة الشفوية عن طريق الصور فقد أثبتت فاعليتها فى تعليمه وتدريبه.
- تعزيز الطفل المتخلف عقليا عند النطق السليم أو التفوه باللغة.

- مشاركة الوالدين كوسيلة في إجراءات التدريب على تنمية المهارات اللغوية حتى تكون أكثر كفاءة.
- تدريب الأطفال المتخلفين عقليا يجب أن يصمم من خلال لغتهم اليومية والبيئية المحيطة بهم.
- تدريب الأطفال المتخلفين عقليا على برنامج يتضمن منظومة لغوية تشجعهم وتنمى لديهم حب الاستطلاع والفهم والمعرفة والتساؤل مما ينعكس أثره على تنمية اللغة العادية.
- استخدام القصص المشوقة والتي تعمل على إكساب الطفل المتخلف عقليا المهارات اللغوية وتعديل سلوكه وخاصة الأمهات.

د - التبول اللاإرادي :

يتأخر كثير من الأطفال المتخلفين عقليا في ضبط عمليات الإخراج لأسباب نفسية وجسمية ونقص في التدريب على هذه العمليات وقد ثبت من بعض الدراسات والبحوث أن مشكلة التبول اللاإرادى من أهم المشكلات التي تواجه الآباء والأمهات والمربين في رعاية حالات التخلف العقلى ، ولها تأثير سيئ على توافق الطفل مع نفسه ومع الآخرين وقد تعوقه عن الدراسة والتدريب لذا كان من الضرورى الاهتمام بدراستها وعلاجها في عمر مبكر ، ويمكن اتباع تلك الخطوات التالية:

- فحص الطفل طبيا وعلاج الأسباب الجسمية للتبول اللاإرادى مثل التهابات الكلى والمثانة وحمضية البول الزائد والتهابات العمود الفقرى ... وغيرها.
- وضع برنامج تدريبى للطفل بتنظيم ذهابه إلى الحمام قبل وفي اثناء وبعد النوم.
- دراسة مشاكل الطفل النفسية وتحسين ظروف البيئة من حوله وتحسين أساليب معاملته ، فمعاملة هذا الطفل معاملة طيبه تبث فيه الثقة بالنفس وبالآخرين ، وتعالج مشاكله النفسية ومنها التبول اللاإرادى.

- تبصير الطفل بالمشكلة وبقدرته على العلاج وتشجيعه على التعاون فى تنظيم مواعيد ذهابه إلى الحمام.

هـ- اضطراب النمو الانفعالى :

يصنف المتخلفون عقليا بحسب النمو الانفعالى إلى فئتين:

- **فئة مستقرة انفعاليا :**

وهذه الفئة حسنة المعشر متعاونة ومطيعه ، ولا تؤذى غيرها ولا تتعدى مشاكلها مشاكل الأطفال العاديين.

- **فئة غير مستقرة انفعاليا :**

وهذه الفئة كثيرة الحركة ، لا تستقر فى نشاط ، متعددة الاهتمامات تثور وتغضب لأسباب بسيطة وتنتابها نوبات هياج يصعب السيطرة عليها وهى متقلبة المزاج ، فأحيانا تكون هادئة سلسلة القيادة وأحيانا أخرى شرسة تؤذى نفسها وتؤذى غيرها.

وتحتاج الفئة الأخيرة إلى العلاج النفسى لتنمية الجوانب الطيبة فى شخصيتهم ومساعدتها على تكوين اتجاهات وجدانية مستقرة ، وتشجيعها على تصريف ما لديها من طاقات نفسية وجسمية فى أنشطة مفيدة ، وقد تم وضع برنامجا لعلاج مثل هذه الحالات ، يقوم على أساس تعديل استجاباتها الوجدانية وتدريبها على تحمل الإحباط وضبط انفعالاتها وزيادة الثقة بنفسها عن طريق خبرات النجاح، وبناء علي ذلك، فأن توجيه النشاط البدنى الزائد لهؤلاء الأطفال يفيد فى تعديل سلوكهم وفى تعليمهم ضبط النفس (عادل عز الدين الأشول ، ١٩٩٧: ٧٥-٧٧) .

ومن خلال تواجدنا في الميدان التطبيقى وجدنا أن علاج مثل هذه الحالات يتمثل فى التوجيه المتكرر من قبل اخصائى التربية الخاصة وإبلاغ الوالدين وتبصيرهما بهذه المشكلة ثم استخدام التدعيم الايجابى (إعطاء المتخلف عقليا كل شئ يحبه من مأكولات ومشروبات ورحلات) حتى يقلع عن هذا

السلوك، فإذا لم يستجيب، فعلينا استخدام التدعيم السلبى (عدم إعطاءه الأشياء التى يفضلها وآخر شئ يمكن اللجوء إليه إذا لم يستجيب (التدعيم السلبى) العقاب ولكن وقت اللزوم.

و- الحماية المفرطة :

يقوم الأهل ، والأمهات عادة بأعمال يمكن الطفل أن يتعلم القيام بها بنفسه كارتداء ثيابه، وقد يمنعونه من عمل أى شئ فيه أدنى حد من المخاطرة (كالخروج من البيت بمفرده أو المشاركة فى النزهات المدرسية... الخ)، ويبالغ الأهل فى الحماية لأسباب مختلفة مثل الشعور بالذنب أو الخوف من انتقادات العائلة أو الجيران ، أو الشعور بالشفقة أو الرغبة فى حماية "طفل ضعيف لا حول له"، وقد يصبح الأطفال أبناء الأهل الذين يفرطون فى الحماية شديدى الخجل وعصبى المزاج ، يخافون الابتعاد عن أهلهم، وهذا يمكن أن يؤكد مشاعر الأهل، ويجب على المدرسة أن ترحب بزيارة الأهل لها عندما يرغبون، أما أهل الأطفال الخجولين عصبى المزاج فيجب أن يطلب منهم عدم البقاء فى الصف خلال الأيام أو الأسابيع الأولى لوجود الطفل فى المدرسة وحتى استقراره فيها، ويجب تشجيع الأهل على السماح لطفلهم بأن يفعل المزيد بنفسه وبقدر اكبر من الحرية.

ز- الطفل المقدس :

تعتقد بعض الأسر أن طفلها المتخلف عقليا "مقدس" بشكل خاص ولا يحب مثل هؤلاء تغيير سلوكه بأى شكل من الأشكال ، وهم يعطونه كل ما يريد ويتصرف هؤلاء الأطفال بشكل سئ عادة فى البيت ، أما فى المدرسة فقد يتعلمون حسن التصرف برعاية كافية، إن أمثال هذه العائلات قد تخرج أبنها من المدرسة إذا وجدت أنه سينضبط.

ح- شجار الأهل :

لا يكون الأهل فى بعض العائلات على وفاق ، مما يؤدى بهم إلى شجار دائم وقد يختلف الأبوان حول كيفية التصرف تجاه طفلهما المتخلف عقليا (كأن

يضـــربه أحدهـــم ويظهر الآخر كل عطف وحنان) أو إنهما يختلفان على أشياء أخرى ويستخدمان الطفل ليؤذى أحدهما الآخر ، وقد يصرخان ويضربان الطفل فـــي اثناء غضبهما دون أن يكون الطفل قد أرتكب أى ذنب، يجب إفهام هؤلاء الأهــل ، وبطريقة لطيفة ولكن بحزم ، إن متابعة هذا السلوك سيؤدى إلى خلق مشـــكلة سلوكية للطفل، ويجب إقناع الوالدين بحسن التصـرف مع الطفل وبحل مشكلاتهما، وإن لم يستطيعا فعليهما ــ على الأقل ــ أن يبقيا الطفل خارج إطار نزاعاتهما.

ط- العادات السيئة :

يعلم بعض الأهل أبناءهم عادات سيئة فى الصغر، وقد يجد الأقارب ما يسلى أو يضحك فى رؤية طفل ابن أربع سنوات يضرب أمه أو طفلا فى الثالثة يبصـــق على الأرض كوسيلة للفت الانتباه، ولكن هذه التصرفات لا تعود مسلية ولا مضـــحكة عـــندما يكـــبر الطفل، بل تصبح مشكلة كبيرة عندما يبلغ الطفل التاســـعة أو العاشرة من العمر ، ويجب إعلام هؤلاء الأهل ، بصبر وأناه ، أن موقفهـــم هـــذا من الطفل خاطئ ، فهو ليس وسيلة للتسلية وسيكون من الصعب وقـــف هـــذه التصرفات السيئة والفئة الأكبر من الأهل الذين تواجه "صعوبات" معهم هم أولئك الذين يعتقدون أن المدرسة المتخصصة لن تفيد فى شئ والذين لا يهتمون إلا بـــ "العلاج" وبعض هؤلاء لا يلحق الطفل بالمدرسة على الاطلاق ، بينما يفعل ذلك آخرون ولكنهم يخرجون الطفل منها بعد بضعة أيام معربين عن "عدم رضاهم"، وقد يعود هؤلاء إلى المدرسة مرات عديدة خلال سنوات قليلة ثم يلحقون الطفل بالمدرسة لوقت أطول.

ى- الأخوه والأخوات:

يخضـــع أخـــوه وأخـــوات الطفـــل المتخلف عقليا أيضا إلى التوترات والضغوط التى تعيشها العائلة، وهم يتعلمون المواقف نفسها التى يتخذها الأبوان تجاه الطفل المتخلف عقليا ويشاركون فيها، وإذا كانت الأم متعبة دوما واهتمامها ينصب على "الطفل الخاص" فإن الأطفال الآخرين فى العائلة ينالون نصيبا أقل

مما يجب من اهتمام الأم ويشعرون بالاستياء عادة ، يجب تذكير الأهل بأن كل أبنائهم يحتاجون إلى الحب والاهتمام بهم ، وإلا فإنهم سيشعرون بالتعاسة والإهمال ، وربما يصيبهم الاحباط والاضطراب، ويكون معظم الأخوة والأخوات فى العادة على استعداد لمساعدة الأخت أو الأخ ذو الحاجات الخاصة ،ويطور بعضهم قدرة كبيرة على تعليم الطفل ، كما أن لديهم عادة من الوقت أكثر مما لدى الأم، وعلى الأهل إطراء ذلك وتشجيعه ،.ولكن عليهم ـــ فى الوقت نفسه ـــ إلا يلقوا العبء الأكبر على عاتق الأخ أو الأخت (كريستين مايلز ، ١٩٩٤: ٢٠٨-٢١٠).

٤- دور الأسرة فى تنمية قدرات الطفل المتخلف عقليا :

لاشك أن الأسرة تلعب دورا فعال فى تقدير الطفل المتخلف عقليا لذاته وتنمية قدراته ، فالوالدان هما المعلم الأول له ، فهما يعلمانه المهارات والخبرات، ويشجعانه ويثبانه ويمدانه بالدفء والحنان ، ولا يوجد أحد يعرف الطفل ، ويحبه ، ويحرص عليه ، أكثر من والديه ، فيجب عليهما توفير الجو النفسي الهادئ الذى يغلب عليه الحب والتقبل لطفلهما المتخلف عقليا.

والوالدين أهم عناصر البيئة التى يعيش فيها الطفل ، ولا يمكن رعايته بدون قيام والديه بمسئولياتهما فى رعايته ، وحمايته ، وتعليمه ، وإكسابه الخبرات والمعلومات ، وتشجيعه على تنمية مهاراته ، وشخصيته ، وإرشاده ، وتوجيه سلوكياته ، ومن المفروض أن يضم الوالدين والمعلمين قواهم معا ليساعدوا الطفل المتخلف عقليا ، ويتبادلا المعلومات ، والخبرات حتى يستثمرا ما تبقى لديه من قدرات عقلية من خلال عملية التدخل المبكر ، وتستلزم عملية التدخل المبكر مع الأطفال المتخلفين عقليا عدة مراحل أو إجراءات من أهمها:

- مسح للحالات المعرضة لمخاطر الاعاقة العقلية.
- تشخيص الأطفال المتخلفين عقليا وتحديد مواطن القوة وتدعيمها والضعف وعلاجها.

- تحديد الخصائص البيئية الأسرية للطفل المتخلف عقليا ، ومدى الاحتياجات الخاصة والعامة لكل من الطفل وأسرته.
- تحديد أهداف التدخل المبكر ووضع الطفل المتخلف عقليا فى البيئة الملائمة لاحتياجاته العقلية والنفسية المناسبة.
- وضع البرامج التربوية الملائمة فى ضوء احتياجات الطفل المتخلف عقليا وأسرته التى تنقله من واقعه (فرد غير متوافق نفسيا واجتماعيا) إلى المتوقع (فرد متوافق نفسيا واجتماعيا).
- التقويم المستمر ، الوقوف على مدى فاعلية البرامج التربوية المبكرة ومتابعتها من حيث تحقيق الأهداف المرجوه أم تقنينها لتناسب قدرات الطفل وحاجاته.

وبناء على ذلك ، نستطيع أن نميز على الأقل سببين رئيسين لأهمية دور الأسرة بالنسبة للطفل المتخلف عقليا:

أ - **السبب الأول** : هو أن هذا الطفل يميل لأن يكون عرضه لمواقف الضغط والتوتر - سواء داخل المنزل أم خارجه - لدرجة أكبر مما يواجه الطفل العادى، يواجه الطفل المتخلف عقليا قدرا من الإحباط يفوق ما يواجه غيره من الأطفال، كذلك فإن قدرة الطفل المتخلف على المحافظة على دور الصداقة ودوره بين جماعة الرفاق أقل بالمقارنة بالأطفال الآخرين، يضاف إلى ذلك أن الطفل المتخلف لا يستطيع المنافسة فى الأنشطة العقلية بنفس الدرجة التى يتمتع بها سواه من الأطفال، مثل هذه الفروق يمكن أن تنتج استجابات عاطفية متطرفة من جانب الوالدين تتراوح ما بين الحماية الزائدة والرفض الصريح للطفل.

ب- **السبب الثانى** : يتضمن أهمية دور الأسرة بالنسبة للطفل المتخلف عقليا فإنه يكمن فى أهمية ادراك حقيقة مؤداها أنه على الرغم من حاجة الطفل المتخلف الماسة إلى ظروف أسرية متوازنة وثابتة من الناحية العاطفية

والانفعالية فإن حالة التخلف عند الطفل تميل بطبيعتها إلى خلق الوضع العكسي لإشباع هذه الحاجة، في كثير من الأحيان وجد أن التخلف يخلق موقفا انفعاليا مشحونا للغاية في محيط الأسرة مما يضع الطفل في موقف يتسم بعدم الاستقرار (فتحي السيد عبدالرحيم ، ١٩٨١: ١٥٢).

وعلى هذا ، فإن عملية تدريب الطفل المتخلف عقليا قد تكون صعبة لأنه أبطأ من الأطفال العاديين في تعلم بعض أنماط السلوك الحركي مثل المشي على سبيل المثال ، إلا أن هناك كثير من الأشياء التي قد يستطيع عملها إذا ما عملنا على تدريبه لتحقيق أعلى درجة من التوافق ، يمكن أن يصل إليها مع محاولة استغلال ما لديه من قدرات وإمكانات مهما كانت ضئيلة ، وكلما بدأ التدريب مبكرا كلما كانت فاعليته أكثر إيجابية ، وكلما نظرنا إلى المتخلف عقليا بنفس النظرة التي نوليها غيره من الأطفال العاديين دون أن تفوقه أو تحيز كلما كان تصرفه أكثر ميلا إلى التصرفات الطبيعية، ويستطيع الوالدين المساهمة بنجاح في تدريب الطفل المتخلف عقليا على العناية بنفسه ، وتعلم المهارات الحركية ، والاجتماعية ، غير أن ما قدم يشغل بال الأم في حالة التخلف العقلي المعتدل أو الشديد أو المصحوب باعاقة أخرى هو تأخر الطفل في تعلم المضغ والبلع والجلوس والمشي والكلام عن الأطفال العاديين ، وما يجب التأكد عليه في هذا الخصوص هو أن الطفل لا يقوم بأي نشاط إلا إذا كان مستعدا له ، وأن واجب الوالدين في هذه الحالة هو العمل على تشجيع الطفل وإثراء البيئة بالمثيرات الحسية المتعددة ، وعدم الضغط على الطفل ، لأن الضغوط مهما كانت فإن مصيرها الفشل في تحقيق أية نتائج إيجابية في هذا المجال،ويمكن للأم المساهمة في تعليم الطفل الأكل في حالة الطفل المتخلف عقليا بدرجة شديدة أو عميقة ، بشرط مراعاة الخطوات الطبيعية المتتالية التي تتم بها هذه العملية عادة ، حيث يبدأ الطفل بالمص والبلع أولا ، ثم يتبع ذلك بالمضغ والبلع عن طريق تحريك اللسان وأحيانا ما تمنع الاعاقة الطفل من تعلم طريقة الأكل مما قد يستغرق منه وقتا طويلا لاتقان عملياتها،ولتعليم الطفل مضغ الطعام فإن المختصون ينصحون

بأن تبدأ الأم بتقديم المواد الغذائية الأكثر صلابة تدريجيا فيما بعد ، ويمكن للأم أن تجلـس قباله الطفل وأن تضع يدها على خده لتريه كيفية تحريك الفكين إلى أعلى وإلى أسفل.

وعندما يبدأ الطفل في تعلم الأكل بنفسه ، فإن الوضع المفضل للأم هو وجودهـا خلف الطفل حتى يمكنها مساعدته على توجيه المعلقة نحو فمه ، كما يجب عليها معرفة الوضع المناسب للطفل لتناول طعامه ، ويتوقف الأمر الأخير على الطريقة التى كان الطفل يتغذى بها من قبل ، فإذا تعود على تناول الطعام مـن أمه ورأسه مائلة إلى الخلف فسيكون من الصعب عليه تناول طعامه بنفسه لأن ذلك يستدعى منه الجلوس معتدلا (رمضان محمد القذافى ، ١٩٩٥: ١١٢-١١٤).

وقامـت دراسـات وبحـوث عديدة فى مجال الأطفال المتخلفين عقليا أبـرزت دور الوالديـن وخصوصـا الأم فـى تعليمهم وتدريبهم، فقد أظهرت الدراسـات الـتى قام بها مرسير Mercar أن رعاية الأم واستمرار استثارتها للطفـل الرضـيع جعلت من طفل داون طفل يقترب إلى حد مقبول من الطفل الطبيعى من حيث ظهور استجابة الابتسامة ، وملاحقة الأم بالعين ، والمناغاة ، والنطق بالكلمات الأولى ، بعكس أطفال يعانون من أعراض داون الذين تركوا بدون أى تدخل أو مساندة على أساس أن أى مساعدة لن تجدى معهم.

كمـا أجرى كيرنس وريتشارد Karnes & Richard (١٩٨٥) دراسة علـى عيـنة مكونـة من (٣٧) طفلا من الأطفال المتخلفين عقليا يعانون من أعراض داون أعمارهم تقل عن عامين، قدمت لعينة منهم تدريب ومتابعة مرتين أسـبوعيا ، وأعطيت لأمهاتهم تعليمات كتابية لمواصلة التدريب فى المنزل فى حيـن تركت بقية العينة دون تقديم أى معلومات للأم ، وقد أظهرت الدراسة أن العينة التى نالت رعاية مبكرة مع إرشاد الأهل وتوجيههم كانت أقدر من العينة الـتى لم تنل أى مساعدة من الأم فى معظم مجالات السلوك، ومن هنا، نجد أن الغـرض من إشراك الوالدين فى عمليات التدريب والتعليم لأبنائهم هو تمكينهم

من مواصلة تدريبهم وتأهيلهم بمنازلهم بعد عودتهم على المهارات المختلفة حيث يحتاج الأطفال إلى رعاية مستمرة ومساعدة دائمة كما سيحتاج الأباء إلى مشورة من آن لآخر ، والأسرة التى تمكث مع أبنائها أكثر تصبح أكثر تفهما لمشكلات أبنائهم ويتقبلونهم ويندمجون معهم فى حياتهم ، ويتعرفون على طرق علاجهم وكيفية التعامل معهم ، ومن ثم، عند تعرض الطفل فى سن مبكرة لأى برنامج يساعد كثيرا من الأطفال المتخلفين عقليًا من التخلف البسيط على الالتحاق بمدارس التعليم العادى (مواهب عياد،نعمه رقبان ، ١٩٩٥: ٤٢-٤٦).

ومن هنا ، نجد أن مساحة أباء وأمهات الأطفال المتخلفين عقليا فى عمليات التعليم والتدريب من شأنه أن يجعلهما أكثر استجابة وتوجيه وتوضيح للنماذج التدريبية السليمة ، كما أنهم فى أمس الحاجة إلى المشورة التربوية من آن لآخر لأهم المشاكل التى تواجه أبنائهما ، والتعرف على طرق علاجها ، وكيفية التعامل معها بطرق مبنية على أسس تربوية سليمة ، وكلما زاد اتصال الوالدين بالمؤسسة التربوية وجدا فرصا إرشادية متنوعة لأطفالهما مما ينعكس ذلك على تقدير الطفل المتخلف عقليا لذاته وللآخرين.

ويجب على الوالدين إشعار طفلهما بأنه عضو أساسى فى الأسرة يحظى بنفس احترام باقى أعضاء الأسرة فى حاجاته ، ومشاعره ، وأفكاره ، وعدم التفرقة بينه وبين أخوته العاديين فى جميع الحقوق والواجبات سواء المادية أم المعنوية أم اللفظية ، وتبصير أبنائهم بخصائص أخيهم المتخلف عقليا ومطالب نموه فى كل مرحلة وحاجاتها هذا من جانب ، وعلى الجانب الآخر عدم اهتمام الوالدين بطفلهما المتخلف عقليا اهتماما زائدا فيؤثر سلبا على أخوته العاديين الذين لا يحظون بمثل ما يحظى به من عناية ورعاية الوالدين ، وعلى الوالدين الانصات والترحيب بتساؤلات أبنائهما المتخلفين عقليا العديدة ومناقشتها بصدر رحب ولا يضيقا بهما ذرعا لكثرتها لأنها تعبر عن خصوبة فى أفكارهم ومرونة فى أفعالهم (ابتكار)، ومن ثم، يرى الطفل المتخلف عقليا نفسه مثل الآخرين فيكون لديه القدرة على الابتكار فى حدود ما تسمح به قدراته العقلية والجسمية.

٥- طرق تدريب أباء وأمهات الاطفال المتخلفين عقليا :

لتعريف أباء وأمهات الطفل المتخلف عقليا مبادئ تعديل السلوك ولتطوير القدرة لديهما على تطبيق تلك المبادئ بشكل صحيح يوظف المتخصصون فى ميدان التربية الخاصة طرقا عدة، فى هذا الجزء من الفصل نعرض لتلك الطرق والتى تشمل: النمذجة ، ولعب الأدوار ، والملاحظة ، والممارسة السلوكية ، والتدريب الخاص.

- **النمذجة :**

تعتبر النمذجة والتى تتضمن الملاحظة والتقليد واحدة من الطرق الأساسية التى يعتمد عليها لتدريب أباء وامهات الأطفال المتخلفين عقليا على استخدام أساليب تعديل السلوك، فقد تبين فى دراسات عديدة أن هذه الطريقة تحقق الأهداف المرجوة حيث أنها تمكن الأباء من اكتساب المعلومات والمهارات اللازمة، وتتضمن عملية تدريب الوالدين باستخدام النمذجة قيام كل من المدرب (المعلم أو غيره) والوالدين بتكرار الخطوات التالية إلى أن يتقن الوالدان المهارة:

أ - يوضح المدرب كيفية تأدية المهارة أو النشاط مع الطفل المتخلف عقليا ويقوم الأب بملاحظة ذلك، وقبل القيام بتأدية المهارة يقدم المدرب للأب تعليمات لفظية أو كتابية ويتبعها لاحقا بمناقشة لما حدث.

ب -يقوم الأب بممارسة النشاط ويقوم المدرب بملاحظته.

جـ- يقوم المدرب والأب بتقييم أداء الطفل المتخلف عقليا .

- **لعب الأدوار :**

تشمل عملية لعب الأدوار إيضاح المواقف وتبرز العناصر المعرفية والانفعالية التى يتضمنها الحدث أو الموقف ، ويعتبر هذا الأسلوب مناسبا عندما تكون الاهداف المتوخاه فى التدريب:

أ - تعليم مهارة جديدة للوالدين.

ب - اختيار المهارة المناسبة للموقف.

ج - استكشاف المكونات الانفعالية للموقف.

د - تحديد المهارة التى تتناسب وخصائص الوالدين.

وقد تم إتباع الخطوات التالية لاستخدام لعب الأدوار فى تدريب أباء الأطفال المتخلفين عقليا:

١- يقوم المعلم بإيضاح الدور الذى سيلعبه الأب ويناقش الأداء معه.

٢- يقوم الأب بتقليد أداء المعلم.

٣- يقوم الأب بلعب عدة أدوار فيما يتصل بتعديل سلوك الطفل المتخلف عقليا.

٤- بعد كل جلسة من جلسات المحاكاة ولعب الدور يقوم المتدرب بتحليل أدائه ذاتيا ويركز المعلم على مواطن الضعف ومواطن القوة فى الأداء ويقدم الاقتراحات فيما يتصل بسبل تحسين الأداء.

٥- يلخص المعلم خصائص أداء المتدرب ويقدم الانتقادات البناءة ذات العلاقة.

٦- يطلب المعلم من الأب المتدرب أن يقدم أية اقتراحات أو آراء مركزا على النقد البناء.

٧- يحصل المتدرب والمشاركون الآخرون فى عملية لعب الأدوار على التعزيز الملائم لمساهمتهم فى هذه العملية وإنجاحها.

- **الملاحظة :**

ومن الاساليب الأخرى المستخدمة في تدريب الأباء أسلوب الملاحظة حيث يطلب منهم القيام بملاحظة الإجراءات السلوكية الصفية وأنماط الاستجابات المختلفة، ويعتقد الكثيرون أن هذا النوع من التدريب يجب أن يسبق أية محاولات لتعليم الأباء أساليب تعديل سلوك الأطفال المتخلفين عقليا ، فالملاحظة تحقق عدة أغراض منها مساعدة الوالدين على التخلص من التحيز الشخصى عند متابعة أنماط التفاعل بين الأطفال ، ويزيد من قدراتهم على ادراك طبيعة تفاعلاتهم الشخصية ، وهى كذلك تساعد المعلمين على توضيح

طبيعة البرامج التربوية والعلاجية المقدمة للطفل المتخلف عقليا والأهداف التى يحاول تحقيقها وذلك بدوره يزود الأباء بالمهارات اللازمة لمتابعة أداء الطفل فى البيت وتكييف الإجراءات التى يوظفونها، وقد اقترح إتباع الخطوات التالية عند تدريب الأباء على ملاحظة السلوك والإجراءات السلوكية العلاجية:

١- يجب أن لا يبدأ الأباء بملاحظة طفلهما، وإنما يجب أن تستهل عملية الملاحظة مع أطفال آخرين وذلك تجبنا لعدم الموضوعية الذى قد ينجم عن تولد الاستجابات الانفعالية.

٢- يجب أن تكون فترة الملاحظة قصيرة فى البداية ،ويجب أن تقتصر الملاحظة على سلوك واحد أو استجابات محددة ، ويقترح أن تتضمن الملاحظة في هذه المرحلة تسجيل تكرار السلوك أو مدة حدوثه، وبعد ذلك يمكن للأباء القيام بملاحظة استجابات متنوعة فى فترات طويلة.

٣- يجب أن يقوم الأباء بالملاحظة جنبا إلى جنب مع المعلم فى البداية، وهنا يقوم المدرب بتوضيح سلوك الأطفال والمعلمين، وبعد ذلك يمكن للأباء ملاحظة سلوك المعلمين والأطفال بمفردهم.

- **الممارسة السلوكية :**

فى الممارسة السلوكية يقوم الأب بتطبيق الأساليب السلوكية التى سيتم استخدامها تحت إشراف المدرب وذلك قبل استخدامها مع الطفل المتخلف عقليا، بعبارة أخرى تتضمن الممارسة السلوكية تأدية النشاطات التعليمية فى ظروف تجريبية قبل تطبيقها فى الظروف الحقيقية ، وفى بعض الحالات قد تكون الممارسة السلوكية خفية بمعنى أن المتدرب يتخيل الظرف والسلوك ويمارسه على مستوى معرفى بطريقة منظمة ومتسلسلة.

- **التدريب الخاص :**

يزود هذا النوع من تدريب الأباء بالمهارات اللازمة لتعديل سلوك الطفل المتخلف عقليا بدقة ووضوح ، وذلك يتضمن عادة استخدام التعليمات اللفظية ،

والتوجيهات المكتوبة والوسائل السمعية ـ البصرية ، والمواد والمراجع المبرمجة ، ويقترح مراعاة العوامل التالية عند استخدام هذا الأسلوب :

١- تزويد الأباء بتعليمات واضحة ودقيقة.
٢- البدء بتدريب استجابات محددة.
٣- تعزيز جهود الأباء ومحاولاتهم الناجحة.
٤- تزويد الأباء بتغذية راجعة فورية حول أدائهم.
٥- الطلب من الأباء مناقشة انطباعاتهم عن البرنامج التدريبى وإدراكاتهم وذلك بغية زيادة مستوى دافعيتهم.

(جمال محمد الخطيب ، ١٩٩٢: ٢٨٢-٢٨٤).

وتتبلور أهم مبررات طرق تدريب أباء وأمهات الأطفال المتخلفين عقليا في ثلاثة عناصر رئيسية :

- **المسئولية الشرعية:**

حيث أن الوالدين هما المسئولان عن الطفل وهما اللذان أتيا به إلى الوجود ولابد لهما من تحمل المسئولية فى رعايته ، كما أن الرسول صلى الله عليه وسلم يقول "كلكم راع وكلكم مسئول عن رعيته" ، ومسئولية طفلهما مسئولية شرعية فى عنقهما سيحاسبان عليها أمام الخالق سبحانه وتعالى.

- **مفهوم البيئة الكلية حول الطفل :**

رعاية الطفل لا تتم إلا بتكامل الخدمات منها: الصحية، التربوية ، الاجتماعية ، النفسية ، التأهيلية ، التشريعية ، وغيرها ، حيث أثبتت الدراسات والبحوث منذ أوائل الستينيات من هذا القرن أنه كلما كانت الخدمات متكاملة مع بيئة الطفل كلما كان أثر البرنامج أفضل.

- **الاكتشاف المبكر للإعاقة :**

كلما اكتشفت الاعاقة فى وقت مبكر ، وكلما بدأ برنامج تعليم الطفل وتأهيله فى مرحلة مبكرة أيضا كلما كانت فاعلية البرنامج أكثر احتمالا وأبعد

أثرا ، ومن ثم، فإن تعليم الوالدين وإرشادهما يمكن تبريره على أنه دور أساسى وهام فى حياة الطفل المتخلف عقليا.

(فاروق محمد صادق ، ١٩٩٥: ٢٢٠).

كما تتضمن أهم مبررات طرق تدريب والدى الأطفال المتخلفين عقليا ما يلى:

- أن الوالدين بحاجة إلى نظام تعليمى مخطط له يساعدهما على تغيير أنماط التفاعل مع طفلهما المتخلف عقليا ، وهما بحاجة إلى مهارات جديدة للتفاعل مع الآخرين.
- أن الوالديـــن بحاجة إلى التحدث للآخرين عن محاولاتهما الناجحة والفاشلة لضبط سلوك الطفل فى المنزل ، وبالتالى من الممكن أن تؤدى المناقشة إلى نقد الإجراءات غير الفعالة وتطوير الإجراءات الفعالة.
- أن الوالدين بحاجة إلى معرفة المؤسسات التى تقدم لطفلهما المتخلف عقليا.
- أن الوالدين بحاجة إلى أن يطرحا الأسئلة ويحصلا على الإجابات المناسبة من المهتمين والمتخصصين.

(سلامة منصور ، ١٩٩٧: ١٧٠-١٧١).

ولكى ينجح الوالدان فى برنامج تدريب الطفل المتخلف عقليا يتبع ما يلى:

تنمـــية اللغة لدى الطفل المتخلف عقليا لكى تمكنه من التعامل مع أسرته والآخريـــن ويتوافق نفسيا واجتماعيا من خلال تدريب الوالدين وخاصة الأم فى مشـــاركة البرنامج اللغوى المستخدم حتى يكون ذو فعالية ولكى يتم ذلك بنجاح علينا استخدام ما يلى :

١- التعزيز الإيجابى:

أى الـــتقديم الفـــورى لدعم إيجابى بناء على سلوك معين مما ينتج عنه زيادة فى السلوك أو الإبقاء عليه خلال التدريب.

(لويس كامل مليكه ، ١٩٩٤: ٣٢١).

ويفضـــل أن يلجأ أباء وأمهات الأطفال المتخلفين عقليا إلى استخدام أى نوع من أنواع المعززات الآتية خلال تعليمهم وتدريبهم :

أ- استخدام الأطعمة والحلوى :

يترتـب على تقديم الأطعمة والحلوى آثار طيبة نظرا لكون هذه المواد تعتبر معززات أولية (أى آثارها التعزيزية لا تكتسب من خلال التعلم إنما ترتبط بحاجات أساسية موجودة لدى كل البشر وعلى سبيل المثال: فقد استخدم ويتمان وآخرون Whitman *et al* (١٩٧٠) الحلوى مع التشجيع وذلك لتعزيز تكوين سـلوك التفاعل الاجتماعى بين طفلين لديهما تخلف عقلى شديد وكذلك انسحاب حيـث كـان الطعام يعطى الطفلين مكافأة على لعبهما مع بعضهما (حيث كانا يقومـان بدحـرجة كـرة فيما بينهما أو تلوين الصور مع بعضهما ، وقد ازداد التفاعل الاجتماعى كما أمتد إلى موقف لم يقدم فيه المعزز (الطعام).

ب- الاستحسان الاجتماعي:

يشـتمل هذا الأسلوب على الامتداح وإبداء الاهتمام وكذلك اللمسات الدالة على الرضا مثل الربت على الكتف أو المصافحة كتعبير عن التقدير وتعبيرات الوجه مـثل الابتسـام والتعبير عن السرور وهذا الأسلوب له فاعلية عالية إلى درجة بالغة ، وقد استخدمت هذه الأساليب من التعزيز الاجتماعى بشكل كبير بواسطة من يقومون على تعديل سلوك الأطفال المتخلفين عقليا ومختص على وجه الذكر للوالدين.

جـ- بونات أوفيش التعزيز:

تعتبر البونات معززات ذات طابع خاص فهى تشتمل على تجميع لنقاط أو عمـلات معدنـية أو قطع بلاستيكية ملونة أو بطاقات أو ما شابه ذلك بحيث يمكن لمن يجمع عددا معينا منها أن يستبدل بها معززات أخرى (مثل الطعام أو الهدايـا وفرصـة الاشتراك فى نشاط أو رحلة... الخ)، وقد شاع استخدام هذا الأسلوب بشكل واسع فى برامج العلاج والتأهيل والتعليم.

(محمد محروس الشناوى ، محمد السيد عبدالرحمن ، ١٩٩٨: ٣٢٧-٣٣٣).

٢- التعزيز السلبى :

هـو عبارة عن تقوية سلوك من خلال إزالة مثير مؤلم أو مثير يكرهه الفـرد بعـد حـدوث السـلوك المرغوب فيه مباشرة، وقد تم استخدام الصدمة الكهربائـية لدى الأطفال المتخلفين عقليا في اثناء التدريب كمعزز سلبى، مثال ذلـك: تناول حبة أسبرين فى حال الصداع ، تخفيف السرعة عن معرفة وجود ردار فى الشارع ، تحضير الطالب للحصة القادمة لتجنب ما قدم يفعله المعلم. (جمال الخطيب ، ١٩٨٧: ٨٤).

ومـا نوجهــه هـذا أنه ليس بالضرورة أن يعتمد أباء وأمهات الأطفال المتخلفين عقليا والمعلمين على استخدام أسلوب التعزيز السلبى الذى من شأنه أن يحـدث آلام أو مضايقات بدنية فعلى سبيل المثال: أمكن اصطناع عطل بالفيديو فـي اثـناء عـرض فيلم "الفيل أبرهه" وهو شريط مفضل لدى هؤلاء الأطفال بمدرسـة التربية الفكرية بمدينة كفرالشيخ وكان يكرر اصطناع العطل كلما قل الأداء المطلوب ويكمل عرض الفيلم كلما زاد الأداء المطلوب بمشاركة الوالدين.

٣- العقاب :

هـو تقديم مثير مؤلم غير مرغوب فيه أو سحب مثير إيجابى مرغوب فـيه وذلك من أجل تعديل سلوك الفرد بتقليل هذا السلوك أو حذفه ولكن لا يحبذ اسـتخدام هـذا الأسلوب إلا بعد استعمال عدة طرق فى التعزيز حتى نصل إلى الأمحاء لهذه السلوكيات غير المرغوب فيها وإذا لم نصل قد نستخدم العقاب.

- **أنواع العقاب:**

أ- العقاب الإيجابى:

يـأتى فورا بعد السلوك ويكون المثير مزعجا للشخص ويكون على شكل تهديد للطفل.

ب- العقاب السلبى:

سحب التعز يز أو توقيفه.

- كيفية استعمال العقاب حتى يكون ذا فاعلية:

أ - حتى يكون العقاب ذا فاعلية يستعمل العقاب وهو سحب التعزيز أو إيقافه.

ب - تقليل الحاجة إلى استعمال العقاب فى المستقبل وذلك عن طريق :

- تعزيز سلوك بديل لهذا السلوك المرغوب فيه.
- تنبيه الطفل الذى أعتاد القيام بسلوك غير مرغوب فيه بأنه سوف يعاقب على هذا السلوك مثل أن يطلب الطفل أمام الضيوف ، أن يعطيه الوالد بعض النقود ، فيضطر الوالد أن يعطيه ما يريد حياء من الضيوف ولكن سيعاقبه على ذلك بعد أن يغادر الضيوف المنزل هذا أسلوب خطأ والصواب أن لا يهتم الأب لأى إنسان عنده فى البيت وذلك من قبيل الحياء منهم بأن يقال بأنه بخيل ، وإنما عليه، أن يقول للطفل سوف أعطيك إذا قمت بكذا وكذا وتكون طريقة جيدة فى تعليم الأطفال السلوك الجيد.

ج - تجنب أن تكون عدوانيا حتى لا تكون نموذجا عدوانيا للطفل المعاقب.

د - عاقب فورا بعد حدوث السلوك.

هـ- الذى سحب التعزيز يجب أن يعرف ويعلم الطفل كيف يمكنه أن يكتسب التعزيز بطريقة أخرى.

و - الذى ينفذ العقاب يجب أن يكون هادئا لأنه إذا عرف الطفل أنه يزعجك كمعلم سيكرر هذا السلوك غير المرغوب فيه أى أن يكون المعاقب طبيعيا جدا أو يكون هادئا في اثناء التدريب والتعليم سواء أكان أبا أو معلما(نادر فهمى الزيود ، ١٩٩٥: ٨٩-٩٠).

٤- الانطفاء :

يقصد به عدم تقديم التعزيز عقب حدوث استجابة (كانت تعزز من قبل) مما ينتج عنه نقص هذه الاستجابة، ويشتمل أسلوب الانطفاء عادة على وقف الانتباه أو توجيه الاهتمام عند حدوث الاستجابات غير المناسبة والتى تم تعزيزها بشكل غير مناسب فى البيئة الطبيعية.

وقد قامت وولف وآخرون Wolf, *et al* (١٩٧٠) بتجربة لعلاج طفله متخلفة عقليا عمرها (٩) سنوات كانت تنتابها حالات من القئ في اثناء حضورها دروس التربية الخاصة، وكان يسمح عادة لهذه الفتاة بالذهاب إلى عنبر النوم بعد حدوث القئ وبذلك لا تحضر الحصص حتى اليوم التالى، وقد قارن الباحثون بين أسلوبين يسمح فى أحدهما للطفلة بالذهاب إلى عنبر النوم بعد القئ، بينما فى الثانى لا يسمح لها بمغادرة حجرة الدراسة ، وقد تبين لهما أن ذهاب الطفلة إلى عنبر النوم بعد القئ كمعزز لسلوك القئ وعندما منعت الفتاة من الذهاب لعنبر النوم (المعزز) توقفت حالة القئ بعد فترة قصيرة (محمد محروس الشناوى ، محمد السيد عبدالرحمن ، ١٩٩٨: ٣٤٢-٣٤٣).

وعلى هذا، يجب ضرورة استمرار التعزيز بشكل انتقائى فى السلوك الذى سبق تعلمه أى تعزيز السلوك السابق من حين لآخر أما فى حالة حدوث تعلم جديد فلابد من تعزيزه أولا بأول حتى يقوى ويثبت.

وربما يثار سؤال عن ساحة البحث كيف نقى ونعالج أطفالنا المتخلفين عقليا:

٦- الوقاية من التخلف العقلى :

إذا كان علينا علاج حالات الأطفال المتخلفين عقليا لارتباط حدوث حالتهم بالأضرار التى تصيب المخ، فإن الواجب علينا العمل بكفاءة على منع حدوثه بقدر الإمكان، وكما أن المجتمع يعمل جاهدا على تعليم وتدريب الأطفال المتخلفين عقليا، فإن من واجبه أيضا منع حدوث حالات التخلف العقلى عن طريق وسائل الوقاية ومنها ما يلي:

- الكشف المبكر عن الحالات الأكثر عرضه للتخلف العقلى من الأجنة والأطفال High-risk قبل الولادة وفي أثناءها وبعدها، كحالات اضطرابات التمثيل الغذائى ، ووجود بعض الأحماض الأمينية فى دم الطفل وبوله ، وحالات الخلل الكرومزومى فى الجينات لدي الوالدين أو أحدهما واختلاف

فصائل الدم لدي الزوجين وحالات التسمم وإصابة الأم ببعض الأمراض المعدية وإتخاذ التدابير الوقائية والعلاجية المبكرة للسيطرة على هذه الأسباب.

- تحصين الزوجات قبل الحمل بفترة كافية ضد الأمراض المعدية التي قد تصيب الأم في اثناء الحمل والعناية بصحة الأمهات الحوامل وتغذيتهن ، وعدم تعريضهن للاشعاعات أو لإستخدام الأدوية دون استشارة طبية أو لأخطار السموم والكيماويات أو للاجهاد البدني والنفسي ضمانا لتوفير أفضل ظروف ممكنة لفترة حمل طبيعية.
- كفالة الرعاية الصحية والخدمات الإجتماعية والصحية والتعليمية والثقافية للأطفال في الأحياء الفقيرة والعشوائية والمحرومة وفي الأسر المتصدعة والمفككة لتحسين ظروفهم وأوضاعهم المعيشية والاجتماعية والصحية ومساعدتهم في الحصول على الاحتياجات الأساسية لنموهم الجسمي والعقلي.
- التوسع في إنشاء دور الحضانة ورياض الأطفال بالنسبة للأطفال المتخلفين عقليا وإعداد الكوادر البشرية المؤهلة اللازمة للرعاية التربوية والتعليمية المبكرة لهم بغية التقليل ما أمكن من الآثار السلبية المترتبة على الاعاقة العقلية والحد منها.

(عبدالمطلب أمين القريطي ، ٢٠٠١: ١٠٨-١٠٩).

وإذا أردنا معرفة أهم الإجراءات الوقائية الطبية للأطفال المتخلفين عقليا فإنها تتضمن ما يلي:

- الوقاية من العدوى ومعالجتها مبكرا عن طريق مراعاة قواعد النظافة العامة في اثناء الولادة وأرضاع الأطفال رضاعة طبيعية لأن التغذية بالألبان الصناعية هي أم مصادر عدوى الأطفال الرضع.
- الوقاية من التسمم الرصاصي للجنين عن طريق تجنب استعمال الحوامل لمساحيق تجميل العين كالكحل وما شابهها من المساحيق المحتوية على

الرصـــاص ، إضافة إلى مراعاة عدم تعرضهن لتركيزات عالية من أبخرة الرصـــاص فـــى حقل الصناعة لتجنب ارتفاع مستوى الرصاص فى الدم ووصوله إلى الجنين مسببا تلف جهازه العصبى وتخلف عقلى مستقبلا.

- إضـــافة اليود إلى ملح الطعام فى المناطق التى يشيع فيها نقص اليود وما يترتب عليه، من ارتفاع نسبة المواليد المصابين بقصور الغدة الدرقية التى تؤدى إلى التخلف العقلى.
- تطعـــيم الحوامـــل ضد التيتانوس يقلل نسبة إصابة المواليد به وبالتالى تقل نســبة الــتخلف العقلــى الــذى يعترى الأطفال الناجين من الموت بسبب التيتانوس.
- انعاش المواليد الذين يتعرضون "لأسفيكسيا الولادة" باستخدام طرق بسيطة مثل "تهوية الفم إلى الفم" أو ما يعرف "بقبلة الحياة" حيث يضع الطبيب (أو الطبيـــبة) فمه على فم المولود ويغلق فتحتى أنفه وينفخ فى فمه عدة مرات حتى يختفى الأزرقاق وتستعيد البشرة توردها الطبيعى.
- ضـــرورة توافـــر وحـــدات للمشورة الوراثية لتقديم الاستشارات الوراثية واكتشـــاف الصـــفات الوراثـــية السائدة والمتنحية لديهم والتوعية بمخاطر الأمراض الوراثية وزواج الأقارب ، والزواج والإنجاب المتأخر والمتكرر بالنسبة للإناث خاصة ، وذلك للتقليل من حدوث الأمراض الوراثية للجنين.

(عبداللطيف موسى عثمان ، ١٩٨٩: ١٠٩-١١٠).

٧- علاج التخلف العقلى :

يلاحـــظ أن الأطفـــال المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) هم الذين يفيدون بدرجة كبيرة من الوسائل العلاجية، يليهم فى درجة الاستفادة الأطفال المتخلفين عقلـــيا (القابلين للتدريب)، يليهم العزل فهم أقل الفئات استفادة، ولحسن لحظ فإن الأطفـــال المتخلفيـــن عقليا (القابلين للتعلم) الغالبية العظمى (٧٥%) من إجمالى عـــدد الأطفال المتخلفين عقليا وتتضافر الجهود العلاجية طبيا ونفسيا واجتماعيا وتربويا ، وفيما يلى سوف نعرض لأهم سبل العلاج :

أ- العلاج الطبي اللازم :

ويكون حسب الحالة والرعاية الصحية العامة وخاصة حينما يكون الأطفال المتخلفين عقليا مصحوبين بأمراض جسمية ، وعلاج أي خلل في أعضاء الاحساس والمعالجة الجينية للخلايا الجسدية عن طريق تصحيح العيب الجيني في الخلايا الجسدية للمريض ، ويمكن حماية الطفل من تلف المخ أو الإضرار به إذا ما تم استبدال دم الطفل بشكل فوري،.كما أن هناك مصلا يمكن حقن الأم به بعد الولادة مباشرة ، في حالة اختلاف عامل الرزيوس (RH) بين فصائل دم الزوجين مما يمنع تكوين الأجسام المضادة لدى الأم ، كذلك يمكن عن طريق تحليل دم الطفل بوسائل طبية بسيطة، وكذلك الكشف عن الإصابة باضطرابات تمثيل البروتين لدى الطفل (فينيل كيتون يوريا) عن طريق تقديم غذاء خاص للطفل يمنع من حدوث التخلف العقلي ، والتدخل العلاجي السريع في تضخم حالات الدماغ واستخدام الأدوية المهدئة في حالة النشاط الزائد والسلوك المضطرب وتنمية الوعي الصحي واكتساب العادات السليمة.

ب- العلاج النفسي :

ويشمل توجيه أباء وأمهات الأطفال المتخلفين عقليا اللذان يعتبرا أن طفلهما المتخلف عقليا حقيقة مرة في حياتهما ، ويحرص الاخصائي النفسي على تذكير الوالدين بالقضاء والقدر وتنمية قدرتهما على الصبر والاحتساب حتى يجعلهما مهيئين للعلاج والتدريب والتشاور معهم في إيجاد الحلول المناسبة لما يطرأ من مشاكل نفسية في مجالات التوافق والعلاقات الشخصية وفي كيفية التعامل مع المواقف الحاضرة أو الطارئة، وعلاج ما قد يكون لدى الطفل من قلق وعدوان وسلوك جانح وتنمية مفهوم الذات ومساعدة الطفل على تقبل ذاته، ويجب على الوالدين المشاركة في التدريبات العلاجية والتعليمية لأبنائهم المتخلفين عقليا، لأن ذلك ينعكس على سلوكهما مع توفير الجو الآمن والاتزان النفسي والثبات الوجداني لهم، وذلك من شأنه أن يدعم تقدمهما وتطورهما

العلاجـــى، وقـــد أثبتت العديد من البحوث والدراسات أن المنزل الآمن المستقر انفعالـــيا ينتج أطفالا آمنين متزنين نفسيا، ومن ثم، يجب على الوالدين أن يفتحا لأبنائهم ثلاث نوافذ أساسية (القلب ــ العقل ــ البيت) وتوفير الاطمئنان والحرية النفسية التى تؤدى إلى حرية الحوار، ومن ثم، التكيف مع الذات والآخرين.

جـ- العلاج التربوى :

ويشـــتمل على تربية الطفل بأساليب تربوية مبكرة تمكنه من استثمار ما تبقى لديه من قدرات وإمكانات عقلية محدودة بأفضل طريقة ممكنة وإلى أقصى حـــد ممكـــن وتخـــتلف البرامج الموجهه للأطفال المتخلفين عقليا عن البرامج الموجهـــه للأطفال العاديين فى طبيعتها وطرق تقديمها ومن حيث إعداد محتوى المواد الدراسية وأساليب الدراسة ووسائل الإيضاح والأدوات المعينة المستخدمة وطـــرق التدريـــب والممارسة ، ومن ثم ، لا يمكن أن نتحكم فى تعليم الأطفال المتخلفيـــن عقلـــيا بالضـــغط بـــل يجب أن يتعلموا بالصور المبسطة والخرائط البســـيطة والكلمات المصورة، ولكى يتم تعليمهم القراءة والكتابة بكفاءة لابد من تـــزويدهم بـــثقافات مـــن داخـــل البيئة المحيطة بهم تتمثل فى (دخولهم المكتبة واستخدام الكتب ــ التهجى ــ بناء الجمل البسيطة ــ المحادثة التليفونية)، ولابد مـــن مشاركة الوالدين فى تعليمهم لأنهما هم المعلم الأول(خيري المغازي بدير عجاج،وليد السيد أحمد خليفة،٢٠٠٦: ١٩٠).

د- الإرشاد الأسرى :

وتهـــدف برامج الإرشاد الأسرى إلى إشراك أحد الوالدين أو كليهما أو أعضاء آخرين من النسق الأسرى فى العديد من البرامج التى يتم تقديمها لهؤلاء الأطفال، ولا تركز تلك البرامج على مشكلات الطفل المتخلف عقليا فحسب ، بل تركـــز أيضـــا على مشاعر أعضاء الأسرة تجاه هؤلاء الأطفال وكيفية التعامل معهم مستخدمة فى ذلك إجراءات تعديل السلوك فى سبيل تربية طفلهما المتخلف عقليا، ولا يخفى علينا أن مثل هذه البرامج أو غيرها لا تهدف إلى القضاء على

الاعاقة العقلية ، ولكن تلك البرامج تهدف إلى السيطرة على بعض الاضطرابات المصاحبة مما يساعد الفرد المتخلف عقليا وذلك بدرجة كبيرة فى أن يحيا بشكل أفضل ، وأن يستفيد مما تبقى لديه من قدرات وإمكانات ، وأن يسلك بشكل مستقل ومقبول.

هـ- العلاج المعرفى السلوكى :

تعد فئة المتخلفين عقليا من أكثر الفئات التى لم تلق أى اهتمام من قبل فى التطبيق الاكلينيكى للعلاج المعرفى السلوكى ، وربما يرجع ذلك إلى أن أعضاء هذه الفئة تنقصهم الكفاءة العقلية والقدرة على التنظيم الذاتىSelf-regulation وبالتالى فإن الاهتمام بهذه الفئة واتساع نطاق تطبيقات العلاج المعرفى السلوكى عليها يمثل تطورا جديدا لكل من العلاج المعرفى السلوكى والاهتمام بأعضاء هذه الفئة إذ يعد تطبيق هذا الأسلوب العلاجى على ذوى الاعاقات العقلية من الاتجاهات الحديثة فى المجال بدأ فى نهاية الثمانينات وازدهر خلال التسعينيات، وازدادت الدراسات والبحوث التى تناولته زيادة كبيرة تعكس هذا الاهتمام المتزايد، وإذا كان هذا الأسلوب العلاجى يهتم بالضبط الذاتى للسلوك من جانب أعضاء هذه الفئة فإن هناك اتجاهين للعلاج المعرفى السلوكى يرتبطان بالأطفال المتخلفين عقليا يقوم الأول منهما على التعليم الذاتى Self-instruction أو التنظيم الذاتى Self-regulation لتعديل السلوك ، ويهتم بتدريب أعضاء هذه الفئة على أداء مهارات معينة مع مراعاة العجز الموجود لدى هؤلاء الأفراد فى الأداء اللفظى ، ومن ثم، كان يقوم الباحثون بانتقاء أفراد عيناتهم ممن هم عند حد أدنى معين فى الأداء اللفظى حيث يعتمد هذا الاتجاه على التعليمات اللفظية الذاتية ، أما الاتجاه الثانى فقد تطور عن مناهج وأساليب العلاج النفسى ، ويهتم بالاضطرابات الانفعالية والسلوكية التى يعانى منها أعضاء هذه الفئة والتى تعتبر محصله لمعارفهم المشوهه بما تتضمنه من صور واستنتاجات وتقييمات تعد الاضطرابات السلوكية نواتج لها ، ويسير هذا الاتجاه فى ضوء اتجاهى بيك Beck وإليس Ellis، وفى هذا الإطار قام تراور وآخرون Trower *et al* فى نهاية عقد الثمانينيات بتطوير نموذج للحدث ـ الاعتقاد ـ النتيجة

antecedent-belief-consequence والتى تكتب اختصارا ABC على غرار نموذج أليس يصلح للاستخدام مع الأطفال المتخلفين عقليا، مع ذلك يظل استخدام هذا النموذج فى العلاج يتطلب ثلاثة أشياء أساسية هى:

١. أن يقوم الفرد بتمييز وتحديد الحدث (الحدث) والفكرة المستنتجة المرتبطة به (الاعتقاد) والنتيجة السلوكية أو الانفعالية المترتبة عليه (النتيجة).
٢. أن يدرك الفرد أن النتيجة ترتبط تماما بالاعتقاد وليس بالحدث.
٣. أن يدرك الفرد أن الاعتقاد عرضه للتحقق من صحته.

ومن الأساليب أو التكنيكات العلاجية التى تستخدم مع أفراد هذه الفئة تلك الأساليب السلوكية ذات المكون المعرفى ، ومن أهمها الضبط أو التنظيم الذاتى للسلوك ، والتدريب على التواصل ، ويعرف التنظيم أو التعليم الذاتى للسلوك بأنه تعلم المهارات اللازمة لأحداث التغير فى سلوك الفرد والتى تعمل كموجه لسلوكه بعد ذلك ، وهناك برنامج مقترح يتضمن ست خطوات لتعليم التنظيم الذاتى للأطفال المتخلفين عقليا بوجه عام وذلك كالتالى:

- **الشرح والتفسير والمناقشة Explanation :**

ويعنى مناقشة السبب الذى من أجله يعد نمطا سلوكيا معينا أو مهارة معينة على درجة كبيرة من الأهمية.

- **التعيين Identification:**

ويعنى مساعدة الطفل فى التعرف على أمثلة أو نماذج من السلوك الذى يتم تدريبه عليه.

- **النمذجه Modeling:**

ويقوم المعلم أو أحد القران بنمذجة المهارة المطلوب تعلمها أو السلوك المستهدف.

- **التمييز Differentiation:**

ويعنى تعليم الطفل التمييز بين الأمثلة أو النماذج الملائمة وغير الملائمة من السلوك.

- **لعب الدور Role-playing:**

ويمارس الطفل عن طريقه السلوك المستهدف مع وجود تغذية رجعية.

- **التقييم Assessment:**

ويتم التأكد على فترات منتظمة من أن الطفل قد اكتسب المهارة المستهدفة أو السلوك المستهدف مع مرور الوقت.

وإلى جانب ذلك يتم تدريب هؤلاء الأطفال على التواصل ، ويتضمن ذلك العديد من عناصر الضبط أو التنظيم الذاتى للسلوك ، ويعمل على خفض حدة السلوك غير المرغوب ، ويمكن توظيفه فى العديد من المواقف المختلفة سواء كان التواصل رمزيا أو غير رمزى، حيث يمكن تدريبهم على جذب انتباه الآخرين أو الاهتمام بهم أو طلب الطعام على سبيل المثال، وهناك العديد من العوامل تلعب دورا هاما فى تعليم هؤلاء الأفراد التنظيم الذاتى للسلوك والتواصل يأتى فى مقدمتها دمجهم مع أقرانهم العاديين فى المدرسة حيث يتيح ذلك أمامهم متسعا من الخيارات لتعلم المهارات المطلوبة ، ويساعد فى الاستجابة بشكل مناسب لحاجات هؤلاء الأفراد ، ويوفر لهم العديد من الأساليب كى يصبحوا أكثر خبرة فى السيطرة على سلوكهم والتحكم فيه ، ونقل أثر التدريب إلى مواقف أخرى شبيهة ، والاستخدام الجيد للغة وهو الأمر الذى يساعدهم على تحقيق الاستقلالية بشكل مقبول.

هذا، ويمكن استخدام ذلك الأسلوب العلاجى لتدريب الأطفال المتخلفين عقليا على حل المشكلات الاجتماعية، وذلك بعد تدريبهم بطبيعة الحال على المهارات الاجتماعية من خلال الضبط أو التنظيم الذاتى للسلوك إذ يختلف حل المشكلات الاجتماعية عن التدريب على المهارات الاجتماعية ، ففى حين يعمل التدريب على المهارات الاجتماعية على إكساب العميل استجابات تتناسب مع المواقف الاجتماعية التى يمر بها فإن حل المشكلات الاجتماعية يشير إلى عملية اكتشاف سلسلة من التصرفات أو السلوكيات لها فاعليتها فى مواجهة المشكلات

اليومية وهو ما يأتي بعد التدريب بطبيعة الحال ، أي أن التدريب على المهارات الاجتماعية يسبق حل المشكلات الاجتماعية ، وبالتالي يمكن تطبيق حل المشكلات الاجتماعية على عدد كبير من المواقف ، كما يمكن تعميمه على مشكلات يحتمل ظهورها في المستقبل ، ويحتاج الأطفال المتخلفين عقليا إلى كم كبير من التدريب على هذا الأسلوب نظرا لوجود تلك الأنماط من السلوك الاجتماعي غير المرغوبة التي تصدر عنهم، ولذلك فهناك اقتراح يرى تدريب هؤلاء الأفراد على هذا الأسلوب العلاجي في خمس خطوات على أن تتراوح مدة التدريب بين أربعة إلى ثمانية أسابيع ولا تتعدى ذلك مع زيادة عدد الجلسات خلال هذه الفترة بقدر المستطاع ، واستخدام الأسئلة القصيرة إلي جانب التعزيز المستمر، وتتمثل هذه الخطوات فيما يلي:

- التعرف على المشكلة المراد حلها وتحديدها.
- التفكير الموجه لتحقيق أغراض معينة.
- التفكير الوسيلي أو الذي يتضمن الغاية والوسيلة.
- التقييم وإتخاذ القرار.
- التوصل إلى الحل.

هذا، ومن المهارات الاجتماعية التي يمكن تعليمها لهؤلاء الأطفال التواصل بالعين ، التعبير الوجهي ، الإبقاء على المسافة الإجتماعية ، خصائص الصوت ، الترحيب بالآخرين ، التحدث مع الآخرين ، اللعب والعمل مع الآخرين ، لفت الانتباه أو طلب المساعدة ، ويمكن تحقيق ذلك خلال الست خطوات كالتالي:

- التحديد أو التعيين : ويعني تحديد المهارة المستهدفة وبيان أهميتها.
- نمذجة المهارة : وذلك بتقديمها من خلال نموذج سواء كان النموذج حيا أو رمزيا من خلال الفيديو أو الأفلام أو أفلام الكرتون.
- التقليد : ويعني محاولة الطفل أن يؤدي نفس المهارة التي يكون قد تم أداؤها أمامه.

- التغذية الراجعة الفورية : ويمكن استخدام الفيديو مثلا لتوضيح أنه لم يؤد المهارة المطلوبة كما ينبغي.
- إتاحة الفرصة أمام الطفل لاستخدام المهارة: وذلك من خلال إشراكه في العديد من الأنشطة المتنوعة.
- التعزيز : ويتم بشكل مادى أو لفظي كالمكافأة أو الثناء.

أما الاضطرابات الانفعالية فلا يزال هناك صعوبات عديدة تحول دون استخدام العلاج المعرفى السلوكى معها بشكل مناسب، وذلك لدى المتخلفين عقليا، وتتمثل غالبية هذه الصعوبات فى تلك الخصائص التى يتسم بها هؤلاء الأفراد جسميا وانفعالية وعقليا واجتماعيا وسلوكيا إلى جانب الظروف البيئية، كما أن الخلل الموجود فى النسق المعرفى لأعضاء هذه الفئة لا يجعل لديهم معارف ثابتة ، ويترتب على ذلك، أن يصبح من الصعب التأكد من أن التغيرات التى سوف تحدث تعود إلى هذا الأسلوب العلاجى أم لا.

- **نماذج حديثة تستخدم فى التدخلات العلاجية:**

هناك نموذجان أساسيان يعدان فى طليعة الاتجاهات الحديثة التى يتم استخدامها فى التدخلات العلاجية المختلفة للأطفال المتخلفين عقليا حيث تقوم تلك البرامج على أحد هذين النموذجين ، وهما:

أ- نموذج تحليل العمليات:

يقوم هذا النموذج على أن هناك اضطرابات داخلية لدى الطفل تعد هى المسئول المباشر عن المشكلات السلوكية والأكاديمية التى يتعرض لها الطفل، ولذلك يجب أن تكون البرامج العلاجية والتربوية بمثابة برامج تعويضية تعمل أولا على معالجة الاضطراب الداخلى (الأسباب) وليس الأداء السلوكى أو الأكاديمى (النتيجة)، ومن الاضطرابات الداخلية لدى الطفل المتخلف عقليا اضطرابات إدراكية حركية ، أو بصرية إدراكية ، أو نفسية لغوية ، أو سمعية إدراكية ، ولذا يتم تدريب الطفل على المهارات الادراكية والحركية كالوضع

الجسمى ، والتوازن الجسمى ، والتصور الجسمى ، وإدراك الأشكال ، وإدراك الاتجاهات.

ب- نموذج المهارات :

ويعمل هذا النموذج على تحليل أنماط الاستجابات غير المناسبة ، ويتحدد سبب المشكلة فى ضوء هذا النموذج فى الطفل وليس الاضطراب الداخلى ، ولذلك يتم اللجوء إلى تحليل المهارات ، والتدريب المباشر والمتكرر ، والتقييم المباشر والمتكرر لمستوى التحسن فى أداء الطفل ، ويمكن أن تدخل جداول النشاط المصورة فى إطار هذا النموذج حيث يتم من خلالها تعليم الطفل وتدريبه على مهارات معينة وأنشطة متعددة من خلال التدريب على مكونات النشاط ، وتكرار التدريب ، والتوجيه سواء اليدوى أم اللفظى ، والاشارات التى تهدف إلى تذكرة الطفل بما ينبغى عليه أن يفعل ، ويمكن أيضا من خلالها تعليم الطفل العديد من المهارات المختلفة كالمهارات الاجتماعية ، والمهارات اللغوية، والمهارات السلوكية ، والمهارات الحركية ، وغيرها من المهارات الحياتية المختلفة التى يكون من شأنها أن تصل بالطفل إلى السلوك الاستقلالى. (عادل محمد عبدالله ، ٢٠٠٢: ٤٤٢-٤٤٨).

وعلى هذا ، تهدف البرامج التربوية والتعليمية للمتخلفين عقليا إلى تحقيق النمو والتوافق فى المجالات التالية:

١- مجال النمو والتوافق الشخصي:

ويعنى النمو والتوافق الشخصى كل ما يعزز شعور الطفل بقيمته الذاتية واستقلاله ووجوده الشخصى ويمكنه من التوجيه الذاتى والاعتماد على نفسه بقدر استطاعته وذلك عن طريق:

أ - تعلم وممارسة المهارات الاستقلالية الأساسية واللازمة للعناية الذاتية والاعتماد على النفس وتعلم العادات الصحية السليمة وممارستها لتمكينه من الحفاظ على صحته.

ب- اكتساب المهارات الحركية ومساعدة الطفل على التحكم والتآزر الحركي وتحسين مقدرته على الانتباه والتركيز والتمييز الحسي.

جـ- تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال ومقدرته على النطق والكلام الصحيحين وتشجيعه على الاتصال اللفظي والتفاهم مع الآخرين.

د- تمكين الطفل من اكتساب المهارات الأساسية اللازمة لممارسة مهام الحياة اليومية كإدراك الوقت والزمن ، ومهارات التنقل واستخدام المواصلات والتعامل بالنقود والأرقام والاتصال بالآخرين واستخدام مسميات الأشياء والتمييز بينها.

٢- مجال النمو والتوافق الاجتماعي:

ويعني هذا المجال تأهيل المتخلف عقليا للحياة الاجتماعية وممارسة الدور الاجتماعي وذلك عن طريق:

أ - تنمية مهاراته الاجتماعية ومقومات السلوك الاجتماعي كاحترام العادات والتقاليد وتحمل المسئولية إذاء نفسه والآخرين وتكيفه مع مختلف المواقف والظروف التي يواجهها وحسن التصرف فيها.

ب- توسيع نطاق خبراته الأجتماعية وتشجيعه على تكوين علاقات اجتماعية طيبة ومثمرة مع الآخرين وذلك بتهيئة المواقف الاجتماعية المناسبة والمتكررة للاندماج مع الآخرين ومشاركتهم الأنشطة المختلفة والتفاعل الايجابي معهم.

جـ- علاج الاضطرابات السلوكية ومظاهر السلوك المضاد للمجتمع لدى المتخلفين عقليا كالعدوانية والميول إلى إيذاء الآخرين والانسحاب والعادات غير المقبولة أو الشاذة.

د- تنمية مهارات السلوك الاجتماعي كتقبل الآخرين والتعاون والمساندة وتبادل الأخذ والعطاء والمشاركة الاجتماعية.

٣- مجال النمو والتوافق المهنى:

بعد تأهيل المتخلفين عقليا للحياة العملية ومساعدتهم على تحقيق استقلاليتهم واكتفائهم الذاتى من الناحية الاقتصادية بشكل جزئى أم كلى وطبقا لما تسمح به استعداداتهم ، من أهم الغايات التى تسعى البرامج التربوية والتعليمية إلى تحقيقها وذلك عن طريق:

أ - الكشف عن استعداداتهم المهنية.

ب- التدريب على عمل ما أو مهنة مناسبة.

جـ- إكسابهم العادات والاتجاهات المهنية الملائمة لها.

د - السعى لدى الجهات المختصة لتوفير فرص العمل والتشغيل.

٤- العلاج الاجتماعى :

ويشمل رعاية النمو الاجتماعى سعيا لتحقيق التوافق الاجتماعى للأطفال المتخلفين عقليا ويتضمن ذلك الإشراف العلمى المتخصص على عملية التنشئة الاجتماعية حسب إمكانياته وقدراته وتعليمه وإكسابه المهارات اللازمة للقيام بالأعمال اليومية وتنمية ميوله وتهذيب أخلاقه والتدريب على السلوك الاجتماعى السوى المقبول وتصحيح أى سلوك خاطئ أو مضاد للمجتمع ومساعدته على المحافظة على حياته لسهولة انقيادة ، والاستهواء به وحمايته من استغلال الآخرين.

مستويات العلاج الاجتماعى:

تنصب الخدمات الاجتماعية على كل من الطفل المتخلف ذاته وأسرته وعلى مستوى المجتمع ومن أمثلة هذه الخدمات ما يلى:

أ - على مستوى الطفل المتخلف عقليا:

١- التشخيص الاجتماعى لحالة الطفل من خلال دراسة العوامل والظروف الأسرية والاجتماعية والتاريخ التطورى للحالة والتاريخ الاجتماعى للأسرة.

٢- مساعدة الطفل على إكتساب المهارات الاجتماعية ومهارات النمو الشخصي.

٣- المساهمة فى التوجيه المهنى للطفل بما يتفق مع استعداداته وميوله بالتعاون مع أعضاء الفريق متعدد التخصصات.

٤- اكتشاف الأنماط السلوكية المتهجنة لدى الطفل ومساعدته على اكتساب السلوكيات المقبولة.

٥- متابعة النمو الاجتماعي والمهنى للحالة واقتراح الحلول اللازمة لمواجهة الصعوبات التى تعترضها.

٦- المساهمة فى التخطيط للبرنامج العلاجى المقترح للحالة ، وتنفيذ المهام ذات الصبغة الاجتماعية فيه.

٧- تهيئة الأنشطة الاجتماعية والترويحية والثقافية التى تسهم فى خلق جو اجتماعى وروابط اجتماعية ، تساعد على اكتشاف استعدادات الطفل وشغل وقت فراغه وتمكنه من التفاعل الاجتماعى والشعور بالسعادة.

ب- على مستوى الأسرة :

١- مساعدة الوالدين على تفهم حالة الطفل وتقبلها وعلى التخلص من اتجاهاتهما السلبية إذاءها ، وعلى إشباع الاحتياجات الخاصة للطفل.

٢- بذل الجهود المهنية اللازمة للعمل على إصلاح وتحسين الأوضاع البيئية الأسرية التى يعيش فيها الطفل.

٣- تقوية الروابط بين الأسرة والمدرسة بما يحقق التنسيق والتكامل بينهما فى عملية الرعاية وأساليبها.

٤- تشجيع أعضاء الأسرة بالمهارات اللازمة للمشاركة فى علاج الطفل المتخلف عقليا وتدريبه ومتابعة حالته ما أمكن ذلك.

٥- تبصير الأسرة بالخدمات المتاحة للطفل فى المدارس والمؤسسات ويغرض العمل والتشغيل ، وطرق الحصول عليها.

جـ- على مستوى المجتمع:

١- المشاركة فى الحملات الإعلامية التى من شأنها استثارة الاهتمام والرأى العام بأبعاد مشكلة التخلف العقلى.

٢- المشاركة فى الدفاع الاجتماعى عن المتخلفين عقليا وحقوقهم فى الرعاية والتأهيل والتشغيل.

(عبدالمطلب أمين القريطى ، ٢٠٠١: ١١٥-١٣٧).

ومن ثم، نجد أن علاج الأطفال المتخلفين عقليا أصبح أمر واجب تحتمه الضرورة الدينية والاجتماعية للتصدى لأهم مشاكل سوء التوافق والانحرافات السلوكية التي يعانوا منها ، ولابد أن يوفر كل مجتمع العناية والرعاية المناسبة لأبنائه الأطفال المتخلفين عقليا أسوة بالعاديين ، إذ أراد أن يعدهم للمستقبل مواطنين صالحين فطفل اليوم هو رجل الغد بقدر رعايته وتربيته التربية الصالحة وإعداده الإعداد التربوى السليم بقدر ما تتاح له فرص القيام بوظائفه فى المجتمع، فلا يؤذى نفسه ويؤذى غيره بدون وعى أو تبصر ، بل ينقلهم من واقعهم كمتخلفين إلى كونهم أفرادا قادرين على الاعتماد على أنفسهم ،بل قد يتخطى ذلك إلى، اعتماد أسرهم عليه إذ توفرت لهم الرعاية والعلاج المناسب وحصلوا على حقوقهم مثل العاديين.

ومن هنا ، لابد أن نوجه النصائح التربوية لأباء وأمهات الأطفال المتخلفين عقليا:

١- الخطوة الأولى هى إحاطة الوالدين علما بنتائج التشخيص وما تعنيه تلك النتائج بهدف تثقيفهما والتدخل المبكر فى العلاج والتدريب.

٢- أن يتحلى الوالدين بالصبر عند استعراض الطبيب الحالة.

٣- أن يؤمن الوالدين بقضاء الله وقدره وإلا يصيبهما الاحباط والملل من التكرار الدائم لأنهما المرآة التى يرى فيها طفلهما المتخلف عقليا نفسه.

٤- على الوالدين أن يفتحا لأبنائهما المتخلفين عقليا ثلاث نوافذ أساسية هى:

أ- القلب: حتى لا يضيقا ذرعا بتساؤلات واستفسارات أبنائهما.

ب- العقل: حتى يدرك أبنائهما أن المعرفة ليس لها سقف وأن الذاكرة ليس لها حدود.

جـ- البيت: ولكن ليس للحبس بين جدرانه خشية أن يراهم أحد الأقارب أو الأهل والجيران ولكن لرعايتهم وحمايتهم وتدريبهم فى جو نفسى آمن.

٥- الوالدين فى حاجة لاخصائى التربية الخاصة لكيفية التعامل مع مشكلات الرعاية والتدريب اليومية للطفل وتدريبه على التغذية واستعمال المرحاض والتحكم فى قضاء الحاجة.

٦- الوالدين فى حاجة لاخصائى التأهيل المهنى لتدريب طفلهما المتخلف عقليا على مهنة تتناسب مع قدراته وحاجاته.

٧- الأطفال المتخلفين عقليا فى حاجة ماسة إلى عطف الوالدين وحبهما وتقبلهما شأنه شأن أى أطفال طبيعين حتى لا يتأثر نموهما بالمواقف السلبية للأسرة.

٨- أن يوفر الوالدين الاطمئنان النفسى والحرية النفسية التى تؤدى إلى حرية الحوار.

٩- على الوالدين الانصات والترحيب بتساؤلات أطفالهما العديدة ولا يعتبرها مضيعة للوقت لأنها تعبر عن خصوبة فى فكر أبنائهما المتخلفين عقليا ومرونة فى أفعالهم (عملية الابتكار).

١٠- أن يوفر الوالدين لأطفالهما المتخلفين عقليا الحرية فى التعبير عن مشاعرهم وميولهم واتجاهاتهم وتفكيرهم دون تقيد.

١١- اشتراك الوالدين فى تدريبات أطفالهما المتخلفين عقليا لأنها أثبتت فاعليتها فى البرامج العلاجية.

١٢- أن يتجنب الوالدين الحماية الزائدة التى قد تلحق ضررا بنمو طفلهما المتخلف عقليا ورعايته وتدريبه ويبقى عالة على الأسرة من جهة وعلى المجتمع من جهة أخرى فتسوء حالته النفسية والاجتماعية.

١٣- ألا يعاقب الوالدين أبنائهما المتخلفين عقليا وإهمالهم لصدور سلوك غير مرغوب فيه ولكن عليهم استخدام التعزيز الايجابى أو السلبى أو الانطفاء والعقاب فى مؤخرة تعديل السلوك.

١٤- عدم اهتمام الوالدين بطفلهما المتخلف عقليا اهتماما زائدا فيؤثر سلبا على أخوته العاديين الذين لا يحظون بمثل ما يحظى به من عناية ورعاية الوالدين.

١٥- مناقشة الوالدين لأخوة وأخوات الطفل المتخلف عقليا بوضوح وتصحيح الأفكار الخاطئة وتبديد المخاوف التى تعتريهم حتى يسود الوئام والمحبة جو الأسرة.

١٦- أن يبصر الوالدين أخوة وأخوات الطفل المتخلف عقليا خصائص أخيهم ومطالب نموه فى كل مرحلة من مراحل حياته.

١٧- أن يبصر الوالدين أخوة وأخوات الطفل المتخلف عقليا بأهمية تعليم وتدريب وتأهيل أخيهم ومشاركتهم معه فى ذلك.

١٨- أن يبصر الوالدين أخوة وأخوات الطفل المتخلف عقليا بمعاملته معاملة حسنة تنمي شخصيته وتكسبه مهارات الاعتماد على النفس والعمل على الترويح عن نفسه.

١٩- أن يكون الوالدين اتجاهات إيجابية عندهم نحو أخيهم وزيادة تقبلهم له مصداقا لقوله تعالى "ليس على الأعمى حرج ولا على الأعرج حرج ولا على المريض حرج" صدق الله العظيم.

٢٠- المشورة الوراثية والنصح يمنع إنجاب طفلا متخلفا عقليا مع استمرار العلاقات الجنسية الطبيعية بين الأبوين من الأهمية فى حالات التخلف العقلى الوراثى.

(خيري المغازى بدير عجاج،وليد السيد أحمد خليفة،٢٠٠٦:١٠٥).



الفصل الرابع

الأساليب الحديثة في رعاية وتعليم الأطفال المتخلفين عقليًا

• تطور أساليب رعاية الأطفال المتخلفين عقليا :

مقدمة:

يمكـن النظر إلى رعاية الأطفال المتخلفين عقليا على أنها مجموعة من الخدمـات المتـنوعة أو البرامج الخاصة المبكرة المتكاملة والتى تتطلب مهارة وإعدادا خاصا ، كما تتطلب مشاركة الوالدين لأن الأسرة أفضل مكان لرعايتهم وحمايتهم و تحسين أداؤهم العقلى المعرفى ، وفيما يلى نلقى الضوء على:

١ - أهـم الـبرامج المتـتابعة لـرعاية المـتخلفين عقلـيا الـتى تـتم بصـورة مبكرة:

أولا: من الولادة إلى ستة أشهر:

وتنقسـم الرعاية مناصفة ما بين عمليات التشـخيص ومسـاندة الأباء عن طريق خدمات التوجـيه والإرشـاد بهـدف تشخيص الحالة ، والـتعرف علـى أسـباب الاعاقـة وحجمها ، والمضـاعفات المصـاحبة للاعاقـة ، ووصف الخطوات العلاجية أو التصحيحية أو الوقائية مع الاستمرار فى متابعة الحالة بانتظام ، أما مساندة الأباء فتشمل تقديم المعلومات والحقائق العلمية ، والـتعريف بالخدمـات المـتوفرة أو المتاحة ، ومساعدة الأباء فى وضع الخطط التى تهدف إلى الـتعامل مـع الحالة بشكل لا يؤثر على الطفل المـتخلف عقليا ، وتعليمهما وتدريبهما والإجابة علـى جمـيع أسـئلتهما مـع كيفية التعامل مع اضطراباتهما الانفعالية والنفسية إن وجدت.

عناية طبية وتشخيصية

مساندة اجتماعية للأباء مصاحبة بالإرشاد والتوجيه النفسى

شكل (٤) يوضح رعاية الأطفال المتخلفين عقليا من الولادة حتى ٦ أشهر

ثانيا: مرحلة الطفولة المبكرة :

ويلاحظ في تلك المرحلة انخفاض الرعاية الطبية بحيث أصبحت نصف ما كانت عليه بعد انتهاء دور التشخيص واستقرار الحالة كما ينخفض حجم المساندة الاجتماعية للأباء ، ويرجع سبب حدوث ذلك إلى أنه بعد مرور أكثر من ستة أشهر على مولد الطفل المتخلف عقليا يكون الأباء قد توافقوا مع وجود الحالة وتعودوا على العيش معها بعد انقضاء الصدمة الأولى ، ويبدأ فى هذه المرحلة برنامج مساعدة الطفل بما لديه من قدرات مهما بلغ حجمها وتدريبه عن طريق الأسرة لاستثمارها إلى أقصى حد ممكن.

رعاية طبية
تعليم لتطوير القدرات
مساندة اجتماعية للأباء

شكل (٥) يوضح رعاية الأطفال المتخلفين عقليا فى مرحلة الطفولة المبكرة

ثالثا: مرحلة الطفولة الوسطى والمتأخرة:

ويكون الطفل فى هذه المرحلة قد وصل إلى سن يتراوح ما بين (١٠-١٢) سنة تقريبا ، وليس فى حاجة للرعاية الطبية المستمرة ما لم يكن هناك داع لذلك ، ولذا ينخفض حجم الرعاية الطبية إلى خمس ما كانت عليه فى البداية.

رعاية طبية
مساندة اجتماعية للأباء
تعليم فئات
برامج مؤسسية
برامج اجتماعية وترفيهية

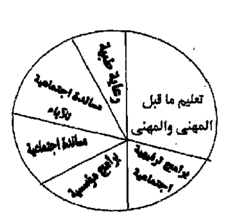
شكل (٦) يوضح رعاية الأطفال المتخلفين عقليا فى مرحلة الطفولة الوسطى والمتأخرة

وتبقى المساندة الاجتماعية للأباء بالحجم الذى كانت عليه فى المرحلة السابقة تقريبا ، وذلك للحاجة إلى تعليمهما وتدريبهما أحيانا ، ويلاحظ ظهور ثلاث خدمات جديدة للطفل فى هذه المرحلة ، إذ تبرز البرامج المدرسية لتعليم الفئات ممن لديهم القدرات العقلية اللازمة لعمليات التعلم ، والبرامج الاجتماعية الترفيهيه التى تهدف إلى علاج مشاكل الطفل الاجتماعية وتدريبه على تنمية

قدراته ومهاراته الاجتماعية عن طريق اللعب والمشاركة فى النشاطات الحركية وتشـجيعه على تكوين عادات اجتماعية مرغوبة ، كما تظهر البرامج المؤسسية أيضا والتى تهدف إلى تقديم الخدمات العلاجية والتصحيحية والتدريبية.

رابعا: مرحلة المراهقة:

وهى مرحـلة مشـوبة بكـثير مـن الاضـطرابات التى تصاحب المتخلف عقليا من مرحلة الطفولة إلى بداية مرحلة الشباب وتقل فيها حجـم الرعاية الطبية عن ذى قبل ، حيث يكون معظـم المشاكل الصحية قد تم التعامل معها فى المرحـلة السابقة ، ونظرا لخطورة هذه المرحلة وما تسببه من مشاكل لكل من الطفل والأسرة فلم يفضل برنامج الرعاية فى هذه المرحلة ولابد من تخصـيص مساحة مناسبة لمساعدة الأسرة على كيفيـة مواجهـة مشاكل فترة المراهقة والتعامل معهـا بفعالية ، مع تخصيص جانب أكبر للتعامل مـع المتخـلف عقـليا على حدة وتبقى البرامج المؤسسية على حجمها السابق تقريبا بينما ينقص حجم البرامج الترفيهيه الاجتماعية بعض الشئ.

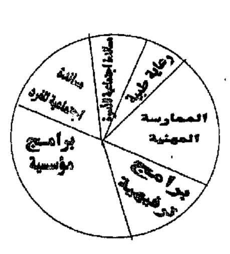


شكل (٧) يوضح رعاية المتخلفين عقليا فى مرحلة المراهقة

ونظرا إلى أن التعليم الأكاديمى للمتخلف عقليا لا يتعدى الصف السادس فى معظم الأحيان ، فإن مرحلة المراهقة تعتبر بداية لبرامج التعليم والتدريب ما قـبل المهـنى والمهنى ، ويهدف البرنامج هنا تزويده ببعض الخبرات المهنية وتدريـبه على متطلبات العمل تمهيدا لالتحاقه بعالم الإنتاج للاندماج الحقيقى مع المجتمع والانخراط فيه.

خامسا: مرحلة التأهيل (الفتوة):

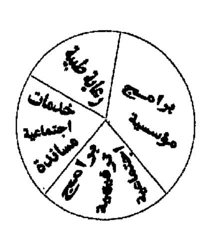
وتمثل هذه المرحلة أعلى مستويات الاستقرار للحالة وبداية مرحلة الإنتاج والكفاية الذاتية ويبدو ذلك من وصول الرعاية الطبية إلى أدنى حد لها، وكذلك المساندة الاجتماعية للفرد على ما كانت عليه حتى يمكن مساعدته فى مواجهة متطلبات عالم العمل وكيفية التغلب على المشاكل التى تطرأ بسبب الالتحاق بالعمل وما يتطلبه ذلك من عمليات توافق ، وبينما ينخفض حجم البرامج الاجتماعية الترفيهيه يزداد حجم البرامج المؤسسية التى تهدف إلى علاج عيوب معينة أو تنمية قدرات ومهارات ذات طبيعة خاصة ، أو تدريب المتخلف عقليا على نشاطات جديدة.



شكل (٨) يوضح رعاية المتخلفين عقليا فى مرحلة التأهيل (الفتوه)

سادسا: مرحلة الشيخوخة:

وهى مرحلة ذات طبيعة خاصة ، وعادة ما تكون مصحوبة باضطرابات أو مضاعفات صحية وحسنية ، ويتم التركيز فى هذه المرحلة على الرعاية الطبية والتى تميل إلى الزيادة، بينما تستمر كل من الخدمات الاجتماعية المساندة والبرامج الترفيهيه ، والبرامج المؤسسية (عبدالرحمن محمد عيسوى ، ١٩٩٦: ١١٤-١١٩).



شكل (٩) يوضح رعاية المتخلفين عقليا فى مرحلة الشيخوخة

وبــناء علـــى ذلك ، فإن تطور أساليب رعاية الأطفال المتخلفين عقليا تحتاج إلى رعاية خاصة ولكن لابد من مشاركة الوالدين بقدر المستطاع ومدى ملائمـــة أسلوب الرعاية المقدمة مع العمر الزمنى للطفل المتخلف عقليا وقدراته وحاجاته.

٢- البرامج التدريبية العلاجية الحديثة المتتابعة للأطفال المتخلفين عقليا:

تعتــبر الأهــداف أولـــى الخطوات التى يجب مراعاتها للتخطيط لهذه الـــبرامج المتـــتابعة لـــدى هؤلاء الأطفال ، فهى المعيار الذى فى ضوئه نختار المحـــتوى ، ونحـــدد أساليبه ، وطرق تقويمه ، كما أنها توجه اخصائى التربية الخاصـــة وتســـاعده فى رسم وتخطيط هذه البرامج بمشاركة الوالدين واختيار أنسب الخبرات التربوية ، ولابد أن يضع اخصائى التربية الخاصة عند تصميم تلك البرامج التدريبية فى المقام الأول الاهتمام بالطفل كشخصية متكاملة ، وألا يتجاهل فى نفس الوقت علاقته بالآخرين كفرد فى مجتمعه.

وعلـــي هذا،فلابد أن نبدأ البرنامج التدريبى فى وقت مبكر بقدر الإمكان كـــى يكون ذا فاعلية فى تدريبه على مختلف المهارات المطلوب تنميتها وتهيئته للقـــراءة والكـــتابة ، وسنعرض فيما يلى أهم البرامج التدريبية المتتابعة لرعاية الأطفال المتخلفين عقليا على النحو التالى:

أ- الأطفال المتخلفين عقليا فى مرحلة ما قبل المدرسة: (من الميلاد - سن ثلاث سنوات) :

تـــبدأ هذه المرحلة فى عمر مبكر ، تبدأ بعمليات التشخيص الدقيق ، ثم البرمجة الفردية ، مع تقديم يد العون للأباء والأمهات لتفهم طبيعة عالم الاعاقة العقلـــية ، وكيفـــية علاجها بقدر المستطاع فى وقت مبكر ، ولا شك أن التدخل المـــبكر المشـــبع بالمثـــيرات السمعية والبصرية والحركية واللمسية والبرامج الملائمـــة لقـــدرات واستعدادات الطفل ، يجنبه التعرض للتخلف العقلى بدرجتيه

المتوسطة والشديدة ، وكذلك الانحرافات السلوكية ، وانخفاض الأداء الأكاديمى هذا من جانب ، ويزيد من مستوى توافقه النفسى والاجتماعى من جانب آخر.

ويتم مشاركة الوالدين فى تخطيط وتنفيذ برامج ما قبل المدرسة لثبوت فعاليتها فى هذا المجال خاصة الأم لما لها من دور فعال فى التفاعل اللفظى مع طفلها ، كما يتم تدريب أطفال ما قبل المدرسة المتخلفين عقليا على بعض المهارات فى هذه المرحلة تتمثل فيما يلى:

- الحبو والجلوس السليم.
- تنمية مهارات الكلام.
- تنمية مهارات الاستماع.
- تنمية الذاكرة السمعية.
- تنمية الذاكرة البصرية.
- التميز بين المثيرات السمعية والبصرية.
- تنمية المهارات الأساسية: كتناول الطعام ــ ارتداء وخلع الملابس ــ قضاء الحاجة ــ جمع النفايات ووضعها فى سلة المهملات ــ المساعدة فى إعداد مائدة الطعام.

ب- الأطفال المتخلفين عقليا فى مرحلة التهيئة (الصفوف الدنيا) بمدارس أو معاهد التربية الخاصة:

يتضمن البرنامج التعليمى فى هذه المرحلة عندما لا يسعفنا الحظ بالتدخل المبكر فى المرحلة السابقة ، استثارة ميل الطفل المتخلف عقليا ورغبته نحو الحوارية مع الآخرين ، ومن ثم زيادة حصيلته اللغوية التى تساعده على القراءة والكتابة ، وتنقسم مرحلة التهيئة فى مدارس أو معاهد التربية الخاصة إلى مرحلتين:

١- مرحلة التهيئة أول:

يتراوح العمر الزمنى للأطفال المتخلفين عقليا فى هذه المرحلة ما بين (٦-٧) سنوات ، ويحتوى البرنامج التعليمى فى هذه المرحلة على تعلم واتقان المهارات التالية:

- التعرف على أسماء أفراد الأسرة والتحدث عن أعمالهم.
- التعرف على أسماء بعض أنواع الطيور والحيوانات المألوفة والتمييز بين أصواتها وتقليدها.
- التعرف على أسماء بعض الألوان والأشكال والصور.
- التعرف على أسماء بعض أعضاء جسم الإنسان ووظيفتها.
- التعرف على بعض أدوات المائدة ووظيفتها ، وآداب الطعام.
- التدريب على ارتداء الملابس والحذاء والجورب.
- التدريب على تنفيذ بعض الأوامر التي تتمثل في (أذهب ـ تعالى ـ هات ـ خذ ـ افتح ـ أغلق ـ اجلس ـ قف ـ ... الخ).
- التدريب على استخدام الأدوات الخاصة بالنظافة الشخصية ومعرفة أسمائها.
- التدريب على حماية النفس من الأخطار (نار ـ ماء ـ كهرباء ـ الآلات الحادة ـ ... الخ).
- التدريب على المقارنة بين الأطوال والأحجام والأشكال من خلال الوسائل المحسوسة.
- التدريب على المقارنة بين المفاهيم المكانية والزمانية التى تتمثل فى (أمام ـ خلف ـ فوق ـ تحت ـ أكبر ـ أصغر ـ يوم ـ شهر ـ ساعة ـ دقيقة ـ ... الخ).
- التدريب على تقوية عضلات اليد من خلال القبض على الأشياء.
- التدريب على القراءة من خلال سرد القصص المصورة وشرائط الفيديو وبرامج الكمبيوتر.
- التدريب على مهارات الكتابة من خلال الكلمات المفرغة على ورق كرتون والمرور بالأصابع ثم بالقلم الرصاص لطبع الكلمة ، وكذلك تستخدم الأقلام الزيتية والطين الصلصال ، ورسم الكلمات على الرمل.
- التدريب على التعرف على رموز الأعداد الرياضية.
- التدريب على العد الآلي من خلال الصور والمجسمات.

- التدريب على التعرف على العملة من خلال عمليتى البيع والشراء.

٢- مرحلة التهيئة ثاني:

يتراوح العمر الزمنى للأطفال المتخلفين عقليا فى هذه المرحلة ما بين (٧-٨) سنوات أيضا ، ويتضمن البرنامج التعليمى فى هذه المرحلة على تعلم وإتقان المهارات التالية :

- التعرف على بعض نماذج من البيئة مع ذكر بعض وظائفها.
- التمييز بين الأطوال والأحجام والأشخاص.
- تنمية الانتباه البصرى والذاكرة البصرية.
- تنمية الادراك السمعى والذاكرة السمعية.
- التعبير اللغوى وزيادة الحصيلة اللغوية من خلال القصص المثيرة والرحلات الترفيهيه وزيادة الأماكن الأثرية وحفظ الأناشيد الإسلامية وتلاوه القرآن الكريم.
- التدريب على الانتباه البصرى وتنظيم المجال الإدراكي.
- التدريب على مهارة الإدراك الكلى.
- التدريبات اللغوية على المناشط اليومية مثل (أداء تحية الإسلام ـــ مصافحة الزملاء ـــ تحية العلم ـــ ... الخ).
- التدريب على إعداد مائدة الطعام بنفسه والمحافظة على آدابها.
- التدريب على مهارة التمييز بين بعض الحروف الأبجدية ومدلولاتها.
- التدريب على مهارة تكوين كلمات بسيطة وكتابتها مثل (أب ـــ أم ـــ أخ ـــ أخت).
- التدريب على إدراك الكلمات المتشابهة.
- التدريب على إدراك معانى المفردات من خلال الفهم القرآنى.
- التدريب على المهارات اللغوية من خلال القراءة والكتابة ولعب الأدوار.
- التدريب على النظافة الشخصية والعامة والاهتمام بها.

- التدريب على الاعتماد على النفس فى الحياة العامة.
- التدريب على بعض الآداب والفضائل الإسلامية من خلال القصص المثيرة والصور مثل (حب الوالدين ـ الله خالق كل شئ ـ معرفة حياة الرسول "صلى الله عليه وسلم" ـ الصلاة ـ الوضوء ـ الصدق ـ الأمانة ـ حب الناس ـ التعاون مع الناس ـ ... الخ).
- التدريب على المفاهيم والحقائق الخاصة بالعمليات الرياضية مثل (النقود ـ الوقت ـ القياس).
- التدريب على مهارات التعرف على الأرقام ونسخها وكتابتها.
- التدريب على مهارة تسلسل الأرقام وتنمية ذاكرة التسلسل البصرى.
- التدريب على مهارة كتابة وحساب الأعداد.
- التدريب على المهارات الرياضية (الجمع ـ الطرح) من خلال الأشكال والأدوات البيئية واللعب.
- التدريب على إدراك مفهوم (اليوم ـ الأسبوع ـ الشهر ـ السنة) ، والأعياد الدينية والمناسبات الاجتماعية.
- التدريب على الاعتماد على النفس فى شراء بعض الأشياء البسيطة.

جـ- الأطفال المتخلفين عقليا فى المرحلة الابتدائية العليا بمدارس أو معاهد التربية الخاصة:

يتراوح العمر الزمنى للأطفال المتخلفين عقليا فى هذه المرحلة ما بين (٩-١٥) سنة ، بينما يقدر عمرهم العقلى ما بين (٦-١٠) سنوات ، تركز البرامج التدريبية لدى هؤلاء الأطفال فى هذه المرحلة على مهارات القراءة والكتابة والرياضيات ، بالإضافة إلى برامج العلوم والتربية الاجتماعية والتربية الدينية، ويكون التركيز فى هذه المرحلة أيضا موجها إلى المظاهر النمائية الإدراكية ، وسنعرض بإيجاز أهم البرامج الأكاديمية فى هذه المرحلة فيما يلى:

أولا: برنامج تعليم مهارات القراءة:

يرتبط برنامج تعليم مهارات القراءة بحاجات ورغبات الأطفال المتخلفين عقليا بصورة فردية لتتلاءم مع علاقتهم اليومية وأفراد أسرهم ومجتمعهم ، فالبرنامج الذى يراعى حاجاتهم ورغباتهم يكون برنامجا ناجحا ومفيدا فى تدريبهم على مهارات القراءة ، ومن ثم يجب على معلم التربية الخاصة إغتنام الفرص ، وتحويل الأحداث اليومية فى حياة هؤلاء الأطفال إلى دروس لغوية نافعة للتدريب على تلك المهارات ، وخلق الجو النفسى داخل إطار التدريب بحيث يقارب جو الحياة الأسرية ، ثم الدخول بعصف ذهنى مكثف لإثارة اللغة الكامنة لديهم فى إطار سياق اجتماعى مدعم وصولا إلى المهارات التطبيقية ، والمتمثلة فى مهارات القراءة والكتابة ، وفى البداية يجب أن يدرب هؤلاء الأطفال على قراءة الأشياء الضرورية فى حياتهم اليومية مثل (أسمه كاملا ـ وظيفة والده ومكان عمله ـ اسم الحى الذى يسكن فيه ـ اسم مدرسته ومكانها ـ أسماء الأيام والشهور وفصول السنة ـ أسماء الإشارات الضوئية فى الطريق مثل كلمة احترس ـ كلمة خطر ـ أسماء الجرائد الرسمية ـ أسماء المشروبات والمأكولات المحببه لديه ، ... الخ).

- **وخلال عملية القراءة :**

إذا لم يكن الاستعداد لتعلم القراءة كافيا لدى الطفل المتخلف عقليا فيجب أن يتلقى برنامجا مكثفا للتهيؤ والاستعداد لتعلم مهارات القراءة ، ويستخدم فى هذا البرنامج طريقة القراءة من خلال الصور والرسوم والأشياء المأخوذة من حياة الطفل البيئية واليومية ، أما إذا تكون هذا الاستعداد فيجب أن يبدأ تعلم القراءة بأهم الوسائل الآتية :

١- القيام ببعض الرحلات الترفيهية ، وزيادة الأماكن العامة ، والأماكن الأثرية التى تعمل على زيادة الحصيلة اللغوية من خلال إعادة مشاهدتها عن طريق

الصور الفوتوغرافية وجهاز عرض الشرائح الضوئى ، والفيديو ، الكمبيوتر.

٢- استثارة تفكير الطفل من خلال سرد بعض القصص المشوقة التى يسردها المعلم بلغة تتناسب مع قدراته ، ويقوم هذا الطفل أو أحد أقرانه بسرد القصة مرة أخرى ، ثم يتم التعبير لغويا عن أحداث القصة من خلال الصور.

٣- القيام ببعض الأنشطة الرياضية التى تساعد هذا الطفل على التمييز بين الأشكال والأحجام والألوان ، ومن ثم زيادة المحصول اللغوى.

٤- استخدام تكنولوجيا التربية الخاصة خاصة الكمبيوتر فى تعلم الحروف الأبجدية المقترنة بالصور.

٥- القيام بتمثيل بعض القصص التى تعمل على إثارة الانتباه وزيادة الحصيلة اللغوية وتعديل السلوك.

ويمكن لمعدا الكتاب عرض بعض الطرق الحديثة فى تعليم الأطفال المتخلفين عقليا مهارات القراءة التى تم إجرائها عمليا وثبت نجاحها تجريبيا على النحو التالى:

أ- اللوحات الصوتية والضوئية(*):

١- يقوم معلم التربية الخاصة بعرض بعض النماذج الحقيقية مأخوذة من بيئة هؤلاء الأطفال ، ثم دومى ، ثم صور لهذه النماذج ، للتعرف عليها ، ثم التعبير لغويا عنها.

٢- يقوم معلم التربية الخاصة بتجريد بداية حرف كل كلمة مصورة ، وفى البداية يختار المعلم الكلمة المكتوبة من حرفين لتيسير ذلك على الأطفال مثل (قط ــ بط) ثم المكونة من ثلاث حروف ، وهكذا حتى يتم التعرف على معظم الحروف الأبجدية.

(*) تبنى فكرتها على أساس الدائرة الكهربية المغلقة البسيطة.

٣- يسمح معلم التربية الخاصة للأطفال بتوصيل الحرف المكون لأول كلمة مصورة على اللوحة الصوتية أو الضوئية ، وبمجرد توصيل كل طفل بطريقة صحيحة يعزز بسماع موسيقى رنين الجرس الكهربى أو إضاءة اللوحة لتؤكد له أن محاولته كانت صحيحة.

٤- يقوم معلم التربية الخاصة بتوزيع قطع من الصلصال على الأطفال لتشكيلها إلى حروف متشابهة مع حروف الصور المدونة على اللوحة الصوتية أو الضوئية.

٥- يقوم معلم التربية الخاصة بتوزيع ورق فلين مفرغ عليه الحرف الأول مقترنا بالصورة ، ثم يسمح لكل طفل بنطق اسم الصورة ثم الحرف فقط وهكذا حتى يجيد الأطفال مهارات القراءة.

ب- الكمبيوتر:

١- يقوم معلم التربية الخاصة بمحاذاة الطفل أمام شاشة الكمبيوتر ، ثم يبدأ فى عرض البرنامج المعد لتنمية مهارات القراءة.

٢- يقوم معلم التربية الخاصة بعرض مجموعة من صور الطيور والحيوانات والأشياء المألوفة فى بيئة الطفل المدونة على الشاشة للتعرف عليها بسهولة، والتعبير عنها لغويا.

٣- يقوم البرنامج الكمبيوتري بتقسيم الشاشة إلى جزئين :

الجزء الأول : مجموعة من الحروف الأبجدية الناطقة فعلى سبيل المثال: يقوم حرف الألف بالتحدث عن نفسه قائلا: أنا حرف الألف لونى أحمر فوقى همزة اوعا تنسانى.

الجزء الثانى: مجموعة من الصور المقترنة بالكلمات مثل صورة أرنب وأسفله أرنب والألف فى أرنب ملون باللون الأحمر.

٤- يقوم برنامج الكمبيوتر باستثارة تفكير الطفل أين حرف الألف الملون باللون الأحمر فى الصور دي الي ادامك تجاه مجموعة الصور ، فإذا ضغط الطفل على صورة الأرنب بمساعدة المعلم يدعم فوريا من قبل الكمبيوتر

مـن خـلال "تصفيق حاد ـ كلمة شاطر ـ كلمة ممتاز ـ كلمة برافو" ، وهكـذا حـتى يـتم إتقان الطفل للحروف الأبجدية وتكوين كلمات وجمل وقراءتها.

ثانيا : برنامج تعليم الكتابة لدى المتخلفين عقليا :

إن معظم الأطفال المتخلفين عقليا لديهم القدرة الحركية على الكتابة ، فلا يخـتلف تعلـيم الكتابة لدى المتخلفين عقليا بدرجة متميزة عن تعليمها للأطفال العاديـين ، ولكـن الاخـتلاف الجوهرى يكمن فى الفروق الفردية المتمثلة فى القـدرات الحركية والعقلية بين الأطفال المتخلفين عقليا والأطفال العاديين ؛ لذا يتطلـب تدريـب الطفـل المتخلف عقليا على الامساك السليم بالقلم والتحكم فى تشـكيل الحروف وكتابتها بطريقة صحيحة لتكوين كلمة أو جملة مفيدة مأخوذة مـن بيئة هذا الطفل ليسهل استيعابه لها وإدراكها ، وتخزينها فى الذاكرة طويلة المدى واستدعاؤها فى الوقت المناسب.

فالكـتابة وسيلة للتواصل والتعبير عن المشاعر والأفكار ، وهى مهارة تتطلـب الـتآزر بيـن العين واليد ، والطفل المتخلف عقليا فى حاجة ماسة إلى التدريب على الكتابة كعامل هام وفعال لتعلم القراءة والهجاء والرياضيات وغير ذلك من المهارات والمناشط التى يعمل التدريب عليها مقترنا بالكتابة ، ويعطى معـنى وأثـر عميق داخل الطفل المتخلف عقليا ويتم تعليم الطفل بأهم الطرق التالية:

الطريقة الأولى : اللوحات الصوتية والضوئية :

١- يقـوم معلم التربية الخاصة بعرض نماذج من بيئة الأطفال ، ثم دومى ، ثم صور لها للتعرف عليها والتعبير عنها.

٢- يقـوم معلم التربية الخاصة بعرض بعض الصور وتجريد أول حرف منها والسـماح لكـل طفـل بمسـك القلم المعدنى المقترن باللوحة الصوتية أو الضوائية والمرور على الحرف المفرغ من بدايته حتى نهايته ، وإذا وصل

الطفل إلى نهاية الحرف مع نطقه نطقا صحيحا يعزز بسماع موسيقى رنين الجرس الكهربى أو إضاءة اللوحة لتؤكد له أن محاولته كانت صحيحة.

- **كما يقوم معلم التربية الخاصة بتلك الأنشطة:**

١- يقوم معلم التربية الخاصة بتوزيع ورق فلين مفرغ عليه الحرف الأول المقترن بالصورة على كل طفل وطفله ، ثم يوزع المعلم على كل طفل قلم رصاص ، ويطلب منهم الامساك به بطريقة صحيحة ، ثم المرور بين التفريغ مع نطق اسم الصورة وأول حرف منها.

٢- يقوم معلم التربية الخاصة بتوزيع بعض ورق فلين عليه حروف بارزة مقترنة بالصور ، ثم يعصب عين كل طفل منهم ، ثم يمرر الأطفال أصابعهم على الحروف مع النطق بها ، ثم النظر إليها والمرور بالأصابع عليها مرة أخرى.

٣- يقوم معلم التربية الخاصة بتوزيع مجموعة من بطاقات على الأطفال ، كل بطاقة بها أول حرف من اسم كل طفل ، ثم يبرز المعلم بطاقة بها حرف ، ومن يتشابه الحرف الموجود معه يبرزه لأعلى ، وهكذا حتى يتم تعليم الأطفال نطق الحرف ومعرفة شكله جيدا.

٤- يقوم معلم التربية الخاصة بكتابة كلمة مقترنة بالصورة ولها مدلول لغوى لدى كل طفل ، ثم يقوم المعلم بتوزيع بطاقات خبرة على كل طفل وقلم كتابة خاص بتلك البطاقات.

٥- يقوم معلم التربية الخاصة بتدريب كل طفل على كتابة الكلمة المصورة بالمحاكاة ، ثم إعادة كتابتها من الذاكرة عدة مرات.

٦- يقوم معلم التربية الخاصة بتدريب الأطفال على كتابة جمل أو قصص قصيرة ، ويفضل أن تكون تلك الكلمات والجمل مأخوذة من حياة الطفل اليومية والتى لها مواقف فعالة ، ويطلب من كل طفل كتابتها من الذاكرة عدة مرات مع ملاحظة تقديم التدعيم الفورى لدى الطفل فى كل حالة وتشجيعه ، وهكذا حتى يتم إتقان مهارة الكتابة .

الطريقة الثانية : الكمبيوتر :

١- يقوم معلم التربية الخاصة بمحاذاة الطفل أمام شاشة الكمبيوتر ، ثم يبدأ فى عرض البرنامج المعد لتنمية مهارات الكتابة.

٢- يقوم البرنامج الكمبيوترى بعرض مجموعة مفرغة من الحروف وتدون أمام الطفل على شاشة الكمبيوتر بمساعدة معلم التربية الخاصة.

٣- ثم يتم تقسيم شاشة الكمبيوتر إلى جزئين :

الجزء الأول: مجموعة من الحروف الأبجدية الناطقة فعلى سبيل المثال: يقوم حرف السين المجوف بالتحدث عن نفسه قائلا "أنا حرف السين لى تلت سنون وكان لونى أحمر تعرف تساعدنى عشان يرجعلي لونى".

الجزء الثاني: مجموعة من الألوان.

٤- يقوم الكمبيوتر باستثارة تفكير الطفل أين اللون الأحمر فى مجموعة الألوان المدونة أمامك محركا فأرة الكمبيوتر تجاهه ، فإذا أشار الطفل إلى اللون الأحمر يتم الضغط عليه بالفأرة ، ثم يساعده المعلم فى الاتجاه ناحية حرف الـ "س" لتلوينه باللون الأحمر والمرور بين تفريغه ، وعلى الفور يتم التدعيم الفورى من قبل الكمبيوتر بجملة "أنته شاطر بتعرف تكتب كويس ، أنا حرف السين ولونى أحمر" وهكذا حتى يتم إتقان الطفل التدريب على المرور بين تفريغ الحروف والتدريب على الكتابة.

ثالثا: برنامج تعليم المهارات الرياضية :

يجب أن يضع معلم التربية الخاصة فى اعتباره إكساب الأطفال المتخلفين عقليا قبل أن يتركوا المدرسة تزويدهم بالمهارات والخبرات الرياضية التى تؤهلهم لأن يكونوا أفرادا متوافقين مع مجتمعهم ، وبطريقة مبسطة تحقق لهم الاندماج مع هذا المجتمع فى حدود إمكاناتهم وقدراتهم ، ومن ثم يجب تدريب هؤلاء الأطفال على استخدام الخبرات الرياضية فى عمليتى البيع والشراء ، ومعرفة الوقت بواسطة الساعة ، واستعمال المقاييس ، ومعرفة

الوحـدات المخـتلفة كالمـتر والسنتيمتر والكيلومتر ، كما يجب أن يلم هؤلاء الأطفال بالعمليات الرياضية الأساسية الأربع مثل (الجمع ــ الطرح ــ الضرب ــ القسـمة) ، وأن يتمكـن مـن تطبـيقها فى الحياة اليومية ، ولما كان الطفل المـتخلف عقلـيا لديه قصور واضح فى التفكير الرياضى والعمليات الرياضية لذلـك فإنـه فى حاجة ماسة لتدريبات خاصة لإعداده لتعلم العمليات الرياضية ويتطلب ذلك تدريبه على ما يلى :

١- الكم أو المقارنة :

مثل "تزيد عن ــ تقل عن ــ الآن ــ فيما بعد ــ قريب ــ بعيد ــ فوق ــ تحت".

٢- الحجم :

مثل "كبير ــ صغير ــ أكبر من ــ أصغر من".

٣- الوقت :

مثل "مبكرا ــ متأخرا ــ يوم ــ أسبوع ــ شهر ــ سنة".

٤- التعبيرات التجارية :

يمكن تعليم الأطفال المتخلفين عقليا بعض المفاهيم التجارية مثل "الثمن ــ يساوى ــ الإيجار ــ يشترى ــ يبيع ــ يكسب ــ يخسر".

٥- القدرة على العد ، وتفهم معانى الأعداد والتعرف على الأرقام المكتوبة :

ويمكـن تعلـيم الأطفال المتخلفين عقليا العد لا مجرد الحفظ الآلى ، بل يتطلـب إدراكهـا وفهمها ، فإذا تم إدراك هذه الأعداد تسلسليا ، فإنه يصبح من السـهل تعلم عمليات الجمع والطرح والضرب والقسمة مع مراعاة التدرج بها حتى ينتقل من المفاهيم المبسطة إلى الأكثر تعقيدا.

ويستطيع معلم التربية الخاصة إثارة عملية تعلم المفاهيم الرياضية لدى الأطفـال المتخلفين عقليا عن طريق القيام بإجراء مقارنات بين أحجام وأطوال الأطفـال داخل الفصل ، والأشياء ، والصور ، والمبانى ، واللعب ، وحكايات

القصـــص ، ويمكـــن تدريـــب الأطفال المتخلفين عقليا المهارات الرياضية عن طريق ما يلي:

أولا: اللوحات الصوتية والضوئية :

١- يقــوم معلم التربية الخاصة بعرض بعض النماذج الحقيقية مأخوذة من بيئة هؤلاء الأطفال ، للتعرف عليها ، ثم التعبير لغويا عنها.

٢- يقوم معلم التربية الخاصة بالسماح لكل طفل بتوصيل البطاقة المدون عليها شـــمعة بالـــرقم واحـــد ، وبمجـــرد نجاح الطفل في التوصل يعزز بسماع موسيقي رنين الجرس الكهربى أو إضاءة اللوحة لتؤكد له أن محاولته كانت سليمة.

٣- يقــوم معلم التربية الخاصة بالسماح لكل طفل بتوصيل بطاقة أخرى مدون علـــيها أربـــع شمعات بالرقم أربعة ، وهكذا حتى يتم إتقان كل طفل إدراك وفهم الأعداد.

٤- يقــوم معلــم التربية الخاصة بالتدرج مع الأطفال واستخدام عمليات الجمع والطرح والقسمة والضرب على اللوحات الضوئية والصوتية.

ثانيا: الكمبيوتر:

١- يقوم معلم التربية الخاصة بمحاذاة الطفل أمام شاشة الكمبيوتر ، ثم يبدأ فى عرض البرنامج المعد لتنمية مهارات الرياضيات.

٢- يقوم البرنامج الكمبيوترى بتقسيم شاشة الكمبيوتر إلى جزئين:

الجـــزء الأول: مجموعة من الأشكال المتتالية كل شكل يأخذ عدة فقرات ، ففى الفقرة الأولى تظهر بالونة واحدة وهكذا حتى تصل إلى عشرة بالونات.

الجزء الثانى: مجموعة من الأرقام من (١) إلى (١٠).

٣- يقــوم الطفل بالضغط على الشكل الأول من خلال فأرة الكمبيوتر بمساعدة المعلـــم ، فيـــتحدث الـــبرنامج الكمبيوترى مستثيرا تفكير الطفل "كام بلونه ادامك" ، فإذا ضغط الطفل على رقم (١) بمساعدة المعلم ، يدعم فوريا من

قبل الكمبيوتر بكلمة "شاطر" ، وهكذا حتى يتم إتقان الطفل مهارات الرياضيات تدريجيا وإجادة العمليات الرياضية الأساسية (جمع ــ طرح ــ قسمة ــ كسور).

رابعا: برنامج العلوم والصحة :

يجب أن يضع معلم التربية الخاصة فى اعتباره إكساب الأطفال المتخلفين عقليا استراتيجيات المفاهيم العلمية (الحسية/العقلية) ، وتتمثل فى التميز بين الإنسان والجماد والنبات والحيوان ومعرفة أهم الخصائص المميزة لكل منهم ، والتدريب على التعرف على أجزاء وأجهزة جسم الإنسان والتى تتمثل فى (الجهاز الهضمى ــ الجهاز الدورى ــ الجهاز التنفسى) والتدريب على التعرف على حالات المادة الثلاث (صلبة ــ سائلة ــ غاز) ، كذلك التعرف على مصادر الحرارة والكهرباء فى حياتنا اليومية وتوخى الحذر من أخطارها ، وكذلك يتم تدريبهم على التربية الصحية السليمة ، وكيفية استخدام الأدوات الشخصية استخداما سليما والتعرف على الحشرات التى تنقل الأمراض والعدوى وعدم التعرض لها.

ويمكن إكساب الأطفال المتخلفين عقليا مهارات التربية الصحية عن طريق ما يلى:

أولا: اللوحات الضوئية والصوتية:

١- يقوم معلم التربية الخاصة بعرض بعض الصور السلوكية التى تعلم الأطفال المتخلفين عقليا السلوك الصحى السليم.

فمثلا: صورة طبق من الفاكهة عليه ذباب.

صورة طبق من الفاكهة مغطى.

٢- يقوم الباحث باستثارة تفكير الأطفال أيهما فى الصورة تأكله ، ثم تدعم الإجابة الصحيحة فوريا.

٣- يقوم الباحث بالسماح لكل طفل بتوصيل صورة طبق الفاكهة المغطى والمدونة على اللوحة الصوتية أو الضوئية بعلامة (√) وصورة طبق الفاكهة التى عليه الذباب بعلامة (×) ، وبمجرد توصيل كل طفل بطريقة صحيحة ، يعزز بسماع موسيقى رنين الجرس الكهربى أو إضاءة اللوحة لتؤكد له أن محاولته كانت سليمة ، وهكذا مع باقى مهارات التربية الصحية.

ثانيا: الكمبيوتر:

١- يقوم معلم التربية الخاصة بإلقاء إرشاداته السلوكية لبعض المناشط اليومية وتوضيحها للطفل بحيث تتناسب مع قدراته العقلية والجسمية.

٢- يقوم معلم التربية الخاصة بعرض النشاط السلوكى ثم يستثير تفكير الطفل فعلى سبيل المثال :

أ- عندما استيقظ من النوم أغسل أسنانى قبل تناول الإفطار.

ب- عندما استيقظ من النوم أتناول الإفطار مباشرة.

اختار أيهما سلوك صحيح ، ثم تدعم إجابة الطفل الصحيحة فوريا.

٣- يقوم معلم التربية الخاصة بعرض النشاط السلوكى عمليا أمام الطفل ، فعلى سبيل المثال: يقوم بغسل أسنانه أمام الطفل ثم يسمح للطفل بتقليده عدة مرات حتى يكتسب السلوك من جانب ويتقن مهارة غسل الأسنان من جانب آخر ، فإذا أتقن تلك المهارة يدعم فوريا.

٤- يقوم معلم التربية الخاصة بمحاذاة الطفل أمام شاشة الكمبيوتر ، ثم يعرض البرنامج المعد لتعديل السلوك فعلى سبيل المثال: تظهر على الشاشة نشاطان سلوكيان

أحدهما: طفل قام من النوم غسل أسنانه قبل تناول الإفطار.

الآخر: طفل قام من النوم تناول الطعام مباشرة.

٥- يقوم معلم التربية الخاصة بمساعدة الطفل والضغط على فأرة الكمبيوتر تجاه السلوك السليم ، ثم يدعم فوريا من خلال الكمبيوتر موجها للطفل هذه

الجملـــة "ممتاز لما تقوم من النوم تغسل أسنانك" ، ويصاحب ذلك موسيقى محببه للطفل.

خامسا: برنامج التربية الاجتماعية :

يجب تدريب الأطفال المتخلفين عقليا على اكتساب معلومات عامة بشكل مبســط تتضـــمن البيـــئة التي يعيشون فيها على أساس عملى لا نظرى يكون الغـــرض مـــنه الـــتعرف علـــى مميزات وخصائص البيئة الاجتماعية والمادية والاقتصادية المحيطة بهم ، فيتم التعرف على أهم المعالم المهمة فى بيئاتهم فعلى ســـبيل المـــثال (موقـــع المنزل فى الجهة التى يسكن فيها الطفل ــ رقم الهاتف الخاص بالمنزل ــ اسم الشارع والحى الذى يسكن فيه ــ اسم المدرسة والشارع الـــدال علـــى موقعها ــ موقع مركز الاسعاف ــ موقع مركز الشرطة ــ موقع المطافئ ــ موقع مبنى المحافظة ــ موقع مكتب البريد ــ ... الخ).

كذلـــك يجب من خلال البرنامج أن يعرف الأطفال المتخلفين عقليا أهم المناسبات الاجتماعية والوطنية التى يتم الاحتفال بها ، كذلك التعرف على بعض المحاصـــيل الزراعـــية الهامة مثل الفاكهة ، والخضروات ، والقطن ، وقصب الســـكر ، والبـــنجر ، وكذلك دراسة بعض المعادن وأهم استخداماتها فى الحياة العملـــية ، والبـــترول وأهـــم اســـتعمالاته فى الحياة اليومية ، وأهم الصناعات الكيماوية التى تعتمد على مشتقات البترول وكل ما سبق على حسب ما تسمح به قدراتهم العقلية.

ويمكن إكساب الأطفال المتخلفين عقليا برنامج التربية الاجتماعية عن طريق ما يلى:

أولا: الفيديو:

يقـــوم معلم التربية الخاصة باصطحاب الأطفال المتخلفين عقليا إلى أحد المواقع الهامة ثم تصويرهم عن طريق الفيديو ، ثم إعادة مشاهدتهم لتلك المواقع ومناقشـــتهم فـــى تلك الزيارات مثلا يتم تصويرهم أمام مبنى البريد ، ثم دخول

الأطفال المكتب والتعرف على أهم الخدمات التى يقوم بها مبنى مكتب البريد وهكذا مع باقى المراكز والمواقع الهامة.

ثانيا : الكمبيوتر:

١- يقوم معلم التربية الخاصة بمحاذاة الطفل أمام شاشة الكمبيوتر ، ثم يبدأ فى عرض البرنامج المعد للتربية الاجتماعية.

٢- يقوم معلم التربية الخاصة بعرض مجموعة من الصور البيئية الخفيفة تتضمن (صورة المدرسة التى ينتمى الطفل لها ـ صورة مبنى مكتب البريد ـ صورة مبنى الشرطة ـ ... الخ).

٣- يقوم معلم التربية الخاصة بالضغط على سهم بداية البرنامج المعد ، فيتحدث البرنامج الكمبيوترى قائلا "فين صورة مدرستك من بين الصور اللى ادامك؟".

٤- يقوم معلم التربية الخاصة بمساعدة الطفل وتحريك فأرة الكمبيوتر تجاه مجموعة الصور المدونة أمامه ، فإذا ضغط الطفل على صورة المدرسة التى ينتمى إليها بمساعدة المعلم يدعم فوريا من قبل الكمبيوتر بجملة "انته ممتاز إنها مدرستك مدرسة التربية الفكرية"، ثم يتبعه موسيقى محببه للطفل وهكذا مع باقى الأماكن والمواقع حتى يتقن الطفل البرنامج المعد.

سادسا : برنامج التربية الإسلامية :

مما لا شك فيه أن الأطفال المتخلفين عقليا من السهل انقيادهم للانحراف والسلوك غير السليم الذى يتنافى مع قيم ديننا الإسلامى الحنيف ، لذا فهم فى مسيس الحاجة إلى التهذيب الدينى والترويح النفسى ، ويمكن للأطفال المتخلفين عقليا استيعاب قدرا لا يستهان به من العقيدة الإسلامية والتمسك بها ، على أن تقدم تلك العقائد فى صورة مبسطة ، ويراعى الاهتمام بالتطبيقات العملية للمبادئ الأخلاقية والدينية السمحة التى يحثنا عليها الدين الإسلامى فينال الطفل المتخلف عقليا تدريبا عمليا على أركان الإسلام، وما تتضمنه من الشهادتين

ومحاورة الطفل عن خالق الكون ورسوله الكريم صلى الله عليه وسلم ، ثم كيفية الوضـوء وأركانـه ونواقضـه ، ثم وجوب الصلاة ، وعدد الصلوات اليومية المفروضـة ، وأسـماء تلك الصلوات وعدد ركعاتها وما يكره فى الصلاة ، ثم كيفـية العطـف على الفقراء من خلال إخراج الزكاه ، والتدريب على الصوم وشهره الذى يصومه جميع المسلمين فى بقاع الأرض ، ثم الدخول فى فريضة الحـج لمـن استطاع إليه سبيلا ، وأركان الحج ، والتمييز بين الحج والعمرة ، وحفظ قصارى السور الكريمة ، ثم معرفة فضل تلاوة القرآن الكريم ، والاقتداء بأحاديث النبى الكريم (صلى الله عليه وسلم) ، وفضل قراءة الأحاديث النبوية ، ثـم أهمية طاعة الوالدين ، وحب الناس والزملاء والمعلمين وتقديرهم ، والبعد عـن الـرذيلة ، وحب الفضيلة ، وبذلك تربى فى الطفل المتخلف عقليا الروح الإسلامية من خلال التدريب على ما يلى:

أولاً : اللوحات الصوتية والضوئية :

١- يقـوم معلم التربية الخاصة بعرض بعض الصور الحقيقية السلوكية الدينية التى تعلم الأطفال المتخلفين عقليا السلوك الدينى الصحيح.
فمثلا: صورة حقيقة لطفل يتجه للمسجد لأداء الصلاة.
صورة حقيقية لطفل يلعب بالكرة في أثناء أداة الصلاة.

٢- يقوم معلم التربية الخاصة باستثارة تفكير الأطفال أى الصورتين صحيحة ، ثم تدعم الإجابات الصحيحة فوريا.

٣- يقوم معلم التربية الخاصة بالسماح لكل طفل بتوصيل صورة الطفل المتجه للمسجد لأداء الصلاة والمدونة على اللوحة الصوتية أو الضوئيـة بعلامـة (√) ، وصورة الطفل الذى يلعب بالكرة في أثناء أداء الصلاة بعلامة (×) ، وبمجـرد توصـيل كل طفل بطريقة صحيحة يعزز بسماع موسيقى رنين الجرس الكهربى أو إضاءة اللوحة ، لتؤكد له أن محاولته كانت صحيحة ، وهكذا مع باقى مهارات التربية والعقائد الإسلامية.

ثانيا : الكمبيوتر :

١- يقوم معلم التربية الخاصة بمحاذاة الطفل أمام شاشة الكمبيوتر ، ثم يبدأ فى عرض البرنامج المعد للتربية الإسلامية.

٢- يقوم البرنامج الكمبيوترى بتقسيم الشاشة إلى جزئين:

الجـزء الأول : مجموعـة من الصور الإسلامية الخاصة بأركان الإسلام والعبادات والفضائل الصحيحة.

الجـزء الـثانى : مجموعة من الصور الإسلامية الخاصة بأركان الإسلام والعبادات والفضائل الخاطئة.

٣- يقوم معلم التربية الخاصة بالضغط على سهم بداية البرنامج المعد ، وتظهر مباشرة صورتان بجوار بعضهما.

الصورة الأولى : طفل يعطى رجلا فقيرا مال.

الصورة الثانية : طفل يضرب الرجل الفقير بالعصا

ثم يتحدث البرنامج الكمبيوترى قائلا "فين الصورة الصحيحة؟".

٤- يقـوم معلـم التربية الخاصة بمساعدة الطفل وتحريك فأرة الكمبيوتر تجاه الصـورتين المدونتيـن أمامه ، فإذا ضغط الطفل على صورة الطفل الذى يعطـى الـرجل الفقير مال بمساعدة المعلم يدعم فوريا من قبل الكمبيوتر بجملـة "شاطر ندى الفقرا فلوس" ، ثم يتبعه موسيقى محببه للطفل ، وهكذا حتى يتم إتقان برنامج التربية الإسلامية.

د- المتخلفين عقليا فى المرحلة الإعدادية:

يـتراوح العمـر الزمـنى لدى المتخلفين عقليا فى هذه المرحلة ما بين (١٥-١٨) سنة ، بينما تتراوح أعمارهم العقلية ما بين (١١-١٣) سنة ، وتؤكد البرامج التعليمية لدى المتخلفين عقليا فى هذه المرحلة على المهارات الأكاديمية، ويكـون التركـيز بصورة كبيرة على اكتساب المهارات الاجتماعية وتزويدهم بالمهـارات اللازمـة التى تهيئهم لاكتساب مهنة تتناسب مع ميولهم وتفكيرهم ويشمل التدريب على المهارات المهنية ما يلى :

١- التدريب على التعرف على أسماء بعض المهن المختلفة والتى لها دور فعال فى رفاهية وإنتاج المجتمع.
٢- التدريب على التعرف على أسماء تلك المهن وكيفية استخدامها استخداما صحيحا.
٣- التدريب على الشعور بالقيمة الذاتية والاحساس بالرضا من خلال إشباع الميول المهنية.
٤- التدريب على حب العمل المهنى من خلال الاعتماد على النفس والاستقلالية.
٥- التدريب على اكتساب بعض المهارات اليدوية والخبرات الفنية المناسبة لطبيعة الاعاقة.
٦- التدريب على اكتساب السلوك المهنى المقبول اجتماعيا.

ويشمل التدريب على المهارات الاجتماعية ما يلى:

- التدريب على المشاركة فى الأنشطة الاجتماعية.
- التدريب على التوافق النفسى والاجتماعى مع الذات والآخرين والاندماج فى المجتمع.
- التدريب على آداب الحوار مع الآخرين.
- التدريب على احترام مشاعر الآخرين.
- التدريب على التعرف على أهم المناسبات الاجتماعية وكيفية استقبالها.
- التدريب على استراتيجيات التعلم التعاونى.
- التدريب على الأنشطة الاجتماعية اليومية.

هـ- المتخلفون عقليا فى المرحلة الثانوية :

يتراوح العمر الزمنى لدى المتخلفين عقليا فى هذه المرحلة ما بين (١٨-٢١) سنة ، ويكون الاهتمام في هذه المرحلة من البرنامج التعليمى مركزا على المهارات المهنية إذ أن عددا كبيرا من هؤلاء الأفراد الذين يصلون إلى هذه

المرحلة يكونون قد حققوا مستوى معينا من القدرة على التعلم والتدريب المهنى ويمكـنهم مشـاركة أقـرانهم العاديين فى بعض المجالات والأنشطة كالتربية الرياضية ، والاقتصاد المنزلى ، والأنشطة الاجتماعية ، والأنشطة الموسيقية ، وغير ذلك من الأنشطة التى تسهم بشكل فعال فى إتقان المهارات المهنية وذلك مـن خـلال المهارات الاجتماعية والاستقلالية وتشمل المهارات الاجتماعية ما يلى:

- تنظـيم الأنشـطة وإقامـة العلاقات الاجتماعية مع أفراد الأسرة والزملاء والآخرين.
- تعزيز احترام آداب الحوار واحترام مشاعر الآخرين.
- تعزيز مفهوم الذات والثقة بالنفس واتخاذ القرار.
- مهارات التواصل والتفاعل اللفظى.
- تعزيز التعاون مع الآخرين والاندماج فى المجتمع.

أما المهارات الاستقلالية فتشمل:

- الاعتماد على النفس فى الحياة العامة.
- الاعتماد على النظافة الشخصية والعامة.
- البعد عن جميع المخاطر التى يتعرض لها الإنسان في حياته.
- الاعتماد على النفس في إعداد مائدة الطعام لأفراد الأسرة.
- الاعتماد على النفس فى ارتداء الملابس والمحافظة على نضارة المظهر.
- إدراك قيمة الوقت واستغلال وقت الفراغ فى الأنشطة والمجالات الترفيهيه والرياضية.
- إدراك قيمة النقود والاعتماد على النفس فى الشراء والبيع.
- الاعتماد على النفس في الذهاب للمسجد لأداء الصلوات المفروضة.
- استثمار جميع الخدمات المتاحة فى البيئة المحيطة.

أما المهارات المهنية فتشمل التدريب على الإجراءات التالية:

- إتقان المهنة.
- البحث عن وظيفة تتناسب مع المهنة.
- الاعتماد على النفس في التقدم لطلب وظيفة.
- الاستعداد للمقابلة الشخصية.
- السلوك الاجتماعي المقبول في أثناء المقابلة.
- اجتياز المقابلة الشخصية بنجاح.
- إتقان العمل المسند إليه.
- التقدم بطلب ساعات إضافية للعمل.



الفصل الخامس

دراسات وبحوث فى مجال التخلف العقلى

مقدمة :

يقوم معدا الكتاب بعرض ما أتيح من دراسات وبحوث عربية و أجنبية فـــي مجال التخلف العقلي منها دراسات وبحوث تناولت المهارات اللغوية لدى المتخلفيـــن عقلـــيا ،دراســـات وبحوث تناولت البرامج الموجهة لتنمية وتحسين مهـــارات اللغـــة والتواصـــل لدى المتخلفين عقليا من خلال الباحثين والأمهات ،دراسات وبحوث تناولت الفهم القرائى (المصنور) لدى المتخلفين عقليا ،دراسات وبحـــوث تناولـــت دافعـــيه حب الاستطلاع الإدراكى (المصور) لدى المتخلفين عقليا،دراســـات وبحـــوث تناولـــت التقرير الذاتى لدى المتخلفين عقليا،دراسات وبحوث تناولت أكتساب المفاهيم لدى المتخلفين عقليا،دراسات وبحوث تناولت الادراك الحـــس/حركى لدى المتخلفين عقليا ،دراسات وبحوث تناولت اكتساب المفاهـــيم لدى المتخلفين عقليا ،دراسات وبحوث تناولت الاتجاهات الحديثة فى مـــناهج المتخلفيـــن عقلـــيا ،دراســـات وبحوث تناولت تجهيز المعلومات لدى المتخلفيـــن عقلـــيا ، ويركز معدا الكتاب فى دراسات وبحوث هذا المحور على الصـــور المخـــتلفة لكيفـــية تجهيز المعلومات لديهم ، وكيف يفكرون ،دراسات وبحوث اهتمت بأداء الرياضيات لدى المتخلفين عقليا ، ويركز معدا الكتاب فى دراسات وبحوث هذا المحورعلى كيفية أدائهم للرياضيات ، وكيف يتعاملون مع لغة الأعداد والأرقام من خلال إستراتيجياتهم المعرفية الخاصة،دراسات وبحوث تناولـــت تحســـين أداء الرياضيات لدى المتخلفين عقليا فى ضوء نظرية تجهيز المعلومـــات ، ويركـــز معدا الكتاب فى دراسات وبحوث هذا المحورعلى كيفية تحســـين أداء الرياضـــيات من خلال التركيز على التدخل العلاجى القائم على نظـــرية تجهيز المعلومات بصورها المختلفة؛ دراسات وبحوث تناولت تحسين أداء الرياضـــيات باســـتخدام الكمبـــيوتر كوسيط تعليمى لدى المتخلفين عقليا ، ويركـــز معـــدا الكـــتاب فى دراسات وبحوث هذا المحورعلى فاعلية استخدام الكمبيوتر كأداة حديثة فى تحسين أداء الرياضيات لديهم ، وفيما يلي تفصيل لما سبق :

١- قام بوهمر Bochmer (١٩٧٨) بدراسة أثر المعالجة عن طريق الأهداف السلوكية على تحصيل المهارات الرياضية لدى مجموعة من التلاميذ المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم)، وكانت العينة تتألف من (٤٦) تلميذا متخلفا عقليا ينقسمون إلى عينة ضابطة وأخرى تجريبية ، وتتراوح أعمارهم بين (٦-٢٠) سنة ويمثلون جميع مراحل تعليم المتخلفين عقليا ، وقد وفر الباحث لأفراد العينة التجريبية برنامجا فى المهارات الرياضية أطلق عليه "معالم على الطريق " يتألف من (٢٣) موضوعا على النحو التالى: (العرض المكانى ـ العد الآلى ـ مقارنة الأشكال الهندسية ـ التعرف على رموز الأعداد ـ التناظر الأحادى ـ تسلسل رموز العدد ـ كتابة رموز العدد ـ خانات الأعداد ـ التقويم السنوى ـ الزمن باستخدام الساعة ـ النقود ـ القياس ـ الجمع ـ الطرح ـ العد بالاثنينات ـ الخمسات ـ العشرات ـ الخمسة وعشرينات ـ الكسور ـ الأعداد الرومانية ـ الضرب ـ القسمة ـ الكسور العشرية ـ الأمتار ـ الرسوم البيانية ـ الجداول ـ والخرائط ـ النظام المترى) ، وقد تم تحليل هذه المقررات إلى (٤٦٥) هدفا سلوكيا متدرجا دون أن يتم تقسيمها إلى أهداف معرفية ووجدانية ونفس حركية ، قدم الباحث لأفراد المجموعتين اختبارات قبلية وبعدية عن طريق اختبار التحصيل ذو المعدل الواسع Wide Range Achievement Test “WRAT” وذلك فى بداية العام الدراسى (١٩٧٧/٧٦) ونهايته ، وتوصل من دراسته إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية فى المهارات الرياضية لصالح المجموعة التجريبية مؤكدا قدرة الأهداف السلوكية المتدرجة فى إكساب هؤلاء الأطفال المهارات الرياضية الأساسية فى السلوك التوافقى ، التعلم القائم علي الأهداف السلوكية المتدرجة يعد من أفضل أنواع التعلم ملائمة لخصائص الأطفال المتخلفين عقليا العقلية المعرفية.

٢- تناول هامرن Hamrin (١٩٧٨) نماذج تجهيز المعلومات فى عمليات الجمع والطرح والضرب لدى المتخلفين عقليا والعاديين ، وهدف إلى الكشف عن أثر برنامج للتذكر باستخدام الكمبيوتر قائم على زمن الرجع على بعض العمليات الرياضية البسيطة التى تتضمن (الجمع ـ الطرح ـ الضرب) ، وأجرى البحث على عينة قوامها (٤٤) فردا تضمنت (١٨) طالبا مراهقا متخلفا عقليا ، (١٨) تلميذا عاديا فى المرحلة الرابعة الابتدائية متماثلين مع المراهقين المتخلفين عقليا فى العمر العقلى ، (١٨) مراهقا من العاديين متماثلين مع المراهقين المتخلفين عقليا فى العمر الزمنى ، وتم استخدام (اختبارات تحصيلية لبعض العمليات الرياضية البسيطة التى تتضمن "الجمع ـ الطرح ـ الضرب" ـ اختبار التجهيز المعرفى) ، وتم التوصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب المجموعات الثلاث فى العمليات الرياضية البسيطة الثلاث لصالح مجموعة المراهقين العاديين ، ثم لصالح التلاميذ العاديين ، ثم لصالح المراهقين المتخلفين عقليا ، كما دعمت النتائج الممارسات التربوية للأطفال المتخلفين عقليا على معالجة الأشياء والمشاركة النشطة عند تعلم قواعد الرياضيات فى ضوء نظرية تجهيز المعلومات .

٣- قامت زينب أحمد عبد الغنى خالد (١٩٨٠) بمعرفة طرق تنمية بعض المهارات الرياضية العملية عند المتخلفين عقليا، وكذلك التعرف على مستويات أداء التلاميذ بعد تدريسهم مهارة التعامل بالنقود بطرق التدريس الفردية ، توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: ارتفاع مستوى أداء التلاميذ فى وحدة التعامل بالنقود ، حقق التلاميذ تقدما ملحوظا فى وحدة التعامل بالنقود نتيجة لاستخدام (الأنشطة القائمة علي تمثيل الموقف ـ الزيارات الميدانية ـ الألعاب) ، يمكن تدريس وحدة التعامل بالنقود بجميع مستوياتها من بداية الصف الثانى المهنى ، واجه التلاميذ بعض الصعوبات في أثناء دراسة وحدة التعامل بالنقود منها: عدم القدرة على

فهـم المسائل اللفظية ، تسجيل الحل والتعبير عن مدلول العمليات ووضع التمييز المناسب.

٤- قـام جونـل Johnnyl (١٩٨٢) بدراسـة التدريب المستقل في مقابل التدريـب النموذجي (التقليد) لتعليم مهارة المحادثة السمعية (التليفونية) للمتخلفيـن عقليـاً " ، وهدف إلي معرفة مدى كفاءة التدريب المستقل أم التدريـب النموذجي في إكساب الأطفال المتخلفين عقلياً (القابلين للتعلم) مهارة المحادثة التليفونية ، تم إجراء الدراسة على عينة كليـة قوامهـا (٤٥) من المراهقين المتخلفين عقلياً ، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٢-٢٥) سنة ، تم تقسيم العينة الكلية إلي ثلاث مجموعات على النحو التالـي :- المجموعـة الأولى : (تجريبية أولى) تم تعريضها لتدريبات مكـثفة علـى المحادثـة التليفونية مستخدمة أسلوب النمذجة والتقليد ، المجموعة الثانية : (تجريبية ثانية) تم تعريضها لتدريبات على المحادثة التليفونـية مسـتخدمة أسلوب الاستقلالية في التعبير ولم تتلقَّ أي نماذج للـرد على المحادثة التليفونية ،المجموعة الثالثة : (ضابطة) لم تتعرض لأي تدريبات على المحادثة التليفونية ، وخلصت الدراسة إلى أهم النتائج التالـية : وجـود فـروق ذات دلالـة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولي في أكتساب مهارة المحادثة السمعية (التليفونـية) ، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة لصالح متوسطات درجات المجموعتين التجريبيتين في اكتساب مهارة المحادثة السمعية (التليفونية)، أوصت الدراسة بإتباع أسلوب النمذجة والتقليد في أثناء التدريبات اللغوية لدى المتخلفين عقلياً.

٥ - اهتمـت إلهام مصطفى محمد عبيد (١٩٨٢) بإلقاء الضوء على مدارس التربـية الخاصـة ، وركزت مدارس التربية الفكرية بصفة خاصة من

حيث مجالاتها وأهدافها ونظام القبول والدراسة بها وأبرز الاتجاهات العالمية المعاصرة فى هذا المجال ، وتوصلت الدراسة إلى أهم النتائج التالية: عدم توافر الوسائل التعليمية بنسبة ٩٣% ومتوفرة بنسبة ٧% فى بعض المدارس ، عدم توفر ورش الإعداد المهنى ، الإشراف الطبى يقتصر على الزائرة الصحية ، لا يوجد أخصائى تغذية ، يبدأ العام الدراسى فى بداية المدارس وينتهى بانتهاء العام الدراسى.

٦ - تناول ألين Elaine (١٩٨٢) معرفة أثر استخدام الألعاب التعليمية ومقارنتها بالطريقة التقليدية فى حل المشكلات والوصول إلى مستوى التمكن للقدرات الرياضية ، تكونت عينة الدراسة من (١٧١) تلميذا من تلاميذ الصف الخامس من مدرستين من المدارس الإبتدائية حيث تمثل إحداهما المجموعة الضابطة وتمثل الأخرى المجموعة التجريبية ، استغرقت الدراسة خمسة أسابيع لوحدة دراسية واحدة من مقرر الرياضيات ، وبعد ضبط المتغيرات المتعلقة بالدراسة قام الباحث بإجراء التجربة وبعد إجراء تجربة البحث عولجت النتائج إحصائيا ، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القدرة على حل المشكلات وذلك لصالح المجموعة التجريبية ، توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث الوصول إلى مستوى التمكن وذلك لصالح المجموعة التجريبية ، لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة فيما يتعلق بالأداء

٧ - اهتم كينث Kenneth (١٩٨٢) بالتدريب على الإشارات اليدوية لمجموعة مراهقين متخلفين عقلياً بدرجة حادة يعانون من صعوبات الكلام ، واستهدف التحقق من فاعلية برنامج تدريبي على الإشارات فقط والإشارات مع التحدث لدى المراهقين المتخلفين عقلياً ، تم إجراء الدراسة علي(٢٤) مراهقاً من المتخلفين عقلياً بدرجة حادة ولم يوجد

لديهـم أي إعاقة سمعية أو بصرية ، وذلك لاستخدام (١٦) علامة باللغة الإنجليزية ، وقد تم اختيار أفراد العينة بطريقة عشوائية ، وذلك ليعطوا إشارات فقط أو إشارات بالإضافة إلى التحدث ، وتم تصوير أفراد العينة فـي أثناء التدريب عن طريق الفيديو ، وخلصت الدراسة إلى ما يلي : أظهـرت عيـنة الدراسـة تحسناً ملحوظاً في إعطاء إشارات يدوية من جانب ، وتحسناً في الأداء اللغوي من جانب آخر .

٨- قام مارتين Martin (١٩٨٣) بدراسة كان الغرض منها توضيح ما إذا كان كل من المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) ، العاديين ، والأذكياء الذين لهـم نفس الأعمار العقلية (٧ سنوات) يكون أداؤهم على اختبار بياجيه فى المفاهيم الفضائية ومفاهيم ثبات الوزن والحجم عند نفس المستويات أم لا ، وقد استخـدم الباحث فى هذه الدراسة اختبارات بياجيه التالية : The haptic – The concept assessment kit-conservation) (perception of space test ، وقد أوضحت نتائج تلك الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (المتخلفين عقليا ـ العاديين ـ الأذكياء) فى أدائهم على اختبار ثبات الوزن والحجم ، كما وجدت فروق دالة بين المجموعات الثلاث فى أداء المهام الخاصة بثبات الوزن والحجم بطريقة فردية ، وتعتبر هذه النتائج متسقة مع ما توصل إلـيه بياجـيه من أن مفاهيم ثبات الوزن والحجم من المفاهيم التى يعبر عنها الطفل متأخرا ، وأوضحت النتائج أيضا أن الأطفال المتخلفين عقليا (القابليـن للتعلم) قد حصلوا على درجات منخفضة بطريقة دالة إحصائيا عن العاديين على اختبارات مفاهيم الفضاء ، وتوضح نتائج تلك الدراسة أن كلا من المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) والعاديين والأذكياء المتساوين فـى الأعمـار العقلية قد أظهروا مستويات متساوية بالنسبة لاختبارات بياجـيه فى مفاهيم الفضاء وثبات الوزن والحجم ، كما يوجد داخل كل مجموعة فروق فردية فى الأداء.

٩- أهـتم كـيل Kill (١٩٨٣) بدراسة لاختبار أثر المنظمات الاستهلالية الفيلمية على اكتساب كل من الأطفال العاديين والمتخلفين عقليا للحقائق والمفاهـيم وتذكرها ، وذلك من خلال تقديم فيلم صوتى Sound film ويشير المنظم الاستهلالى فى هذه الدراسة إلى مجموعة من الشرائح تم تجهـيزها لـتقدم ملخصا شاملا لما يتضمنه ، وقد تم تقسيم أفراد عينة البحث إلى ثلاث مجموعات من الأطفال العاديين المنتظمين فى الصفوف مـن السـادس إلى الثامن ، بالإضافة إلى ثلاث مجموعات من الأطفال المتخلفين عقليا(القابلين للتعلم) ، وفى تصميم عاملى (٢ × ٣) استخدم معه مستويات القدرة (العاديين فى مقابل المتخلفين عقليا) ونظم العرض المـنظمات الاسـتهلالية مـع الفيلم فى مقابل الفيلم وحده بالإضافة إلى مجموعـة ضـابطة ، وكانـت نظـم العرض هى المتغيرات المستقله ودرجات القياس البعدى هى المتغيرات التابعة ، وقد تلقت كل مجموعة من مجموعات العاديين أما المنظم الاستهلالى مع الفيلم أو الفيلم وحده ، واعتبرت المجموعة الثالثة مجموعة ضابطة ، وبنفس الطريقة تم تقسيم مجموعـات المتخلفين عقليا وتقديم نفس المعالجات إليهم ، وقد أوضحت النـتائج مـا يلـى: لـم يتضـح وجـود تفـاعل دال عـند مستوى (٠,٠٥) بين كل من اختبارات التذكر المباشر وغير المباشر مع كل من مستويات القدرة ونظم العرض ، وبالنسبة للتذكر المباشر فقد وجد تأثير دال للمـنظم الاسـتهلالى على مجموعة العاديين عند مستوى (٠,٠١) وعلـى مجموعة المتخلفين عقليا عند مستوى (٠,٠٥) ، وبالنسبة للتذكر غـير المباشـر فقـد وجد تأثير دال للمنظم الاستهلالى على مجموعة العادييـن عـند مسـتوى (٠,٠٥) ، وقد استخلص كيل من دراسته أن استخدام المنظمات الاستهلالية المتضمنة فى هذه الدراسة كان له تأثيرات فعالة على مجموعة العاديين فى اكتساب الحقائق والمفاهيم الموضحه فى

فــيلم "التربية الاستهلالية" ، كما لم تؤثر مستويات القدرة تأثيرا واضحا على مخرجات التعلم.

١٠ - تــناول تشانج وآخرون Chang. et al (١٩٨٣) دراسة التأثيــر الفارق للقـــراءة الشــفوية لتحســيــن الفهم لذوى صعوبات التعلم الحادة و المتخلفيــن عقلياً (القابلين للتعلم) ،وهدفو إلي الكشف عن مستوى الفهم القــرائى لــدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم والمتخلفين عقلياً (القابلين للتعلم) ، تم إجراء الدراسة على عينة كلية قوامها (٤٠) طفلاً منهم (٢٠) طفــلاً مــتخلفاً عقلياً ، (٢٠) طفلاً من ذوى صعوبات التعلم ، واهتمت الدراسة بفحص الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين في مستوى الفهم القرائى عن طريق برامج القراءة الشفوية، ومدى فاعلية هذا النوع مــن القراءة في تحسينه لدى هاتين المجموعتين ، ومدى إمكانية الإجابة علـــى أســئلته مــن خــلال القطع الصغيرة أو ما يسمى (قطع الفهم) ، وخلصت هذه الدراسة إلي ما يلي: أظهرت برامج القراءة الشفوية تحسناً ملحوظـــاً فـــي مستوى الفهم القرائى لدى الأطفال المتخلفين عقلياً ، لم تظهر الإستراتيجية المستخدمة مع الأطفال المتخلفين عقلياً أي تحسن مع الأطفال ذوى صعوبات التعلم .

١١- قــام جــيمس James (١٩٨٣) بدراسة تطوير وتقييم برنامج كمبيوتر لتقيــيم مــادة الرياضيات وعلاج مشكلاتها لدى تلاميذ صغار المدرسة العليا المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) ، وهدف إلى تقييم برنامج تدريبى باستخدام الكمبيوتر لتحسين أداء التلاميذ المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) فـــى مادة الرياضيات ، وأجرى البحث على عينة من التلاميذ المتخلفين عقلــيا (القابليــن للتعلم) ، وقد تضمن البرنامج التدريب على العمليات الرياضية باستخدام الكمبيوتر مع تقييم أولى ومستمر ، وتحليل الأخطاء الــتى يقــع فــيها التلامــيذ مع تقديم تغذية راجعة فورية لتصحيح تلك الأخطاء ، وبذلك يهدف تحديد مدى التقدم الذى يحرزه التلاميذ ، وتركت

لهم حرية التقدم الدراسي ، وقد استغرق تطبيق البرنامج التدريبى مدة أربعة أسابيع بمعدل (٥) دقائق يوميا من التدريب باستخدام الكمبيوتر ، وكانت درجات التلاميذ أقل بثلاث إلى خمس سنوات من المتوسط ، وبعد تطبيق البرنامج تم التوصل إلى أن جميع التلاميذ ماعدا أثنين قد أظهروا تقدما ملحوظا فى مادة الرياضيات ، وهذا يوضح فاعلية استخدام الكمبيوتر فى تحسين العمليات الرياضية لدى التلاميذ المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم)

١٢- تناول جارلوك Garlock (١٩٨٤) دراسة تحسين التحصيل الأكاديمى وتجهيز المعلومات كوظيفة للتدريب على الاستراتيجية العلاجية لدى الأطفال المتخلفين عقليا ، وهدف الى فحص فاعلية التدخل العلاجى القائم على نموذج بطارية كوفمان لدى الأطفال المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) ، ويتضمن هذا البرنامج تحسين تجهيز المعلومات المتتالية والمتآنية كاستراتيجيتين جوهريتين لدى الأطفال المتخلفين عقليا ، كذلك الأداء على المهام العقلية التى تتطلب استراتيجيتى التتالى والتآنى ، وكذلك تحسين التحصيل الأكاديمى (قراءة – رياضيات) ، وأجرى البحث على عينة قوامها (٤٠) طفلا متخلفا عقليا (قابلا للتعلم) ، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٧-١٢,٥) سنة ، تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات متساوية ثلاث مجموعات تجريبية (متتالية ـــ متآنية ـــ مركبة) ومجموعة واحدة ضابطة ، وتم استخدام (بطارية كوفمان لتقييم التجهيز المعرفى لدى الأطفال K-Abc ـــ مصفوفة رافن الملونة لقياس الذكاء ـــ اختبار المدى الواسع للتحصيل) ، وقد تم تقديم البرنامج الاستراتيجى القائم على نموذج بطارية كوفمان فى ضوء التجهيز المفضل لدى كل مجموعة وتم التوصل الى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب المجموعات الثلاث (المتتالية ـــ المتآنية ـــ المركبة) وبين درجات المجموعة الضابطة فى تحسين التحصيل

الأكـــاديمى لصالح المجموعات التجريبية الثلاث ، فاعلية مدخل العلاج الاســتراتيجى القــائم على نظرية تجهيز المعلومات وعلاقته الإيجابية بالتحصيل الأكاديمى لدى الأطفال المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) ، كما أيــدت النـــتائج صـــدق نموذج بطارية كوفمان ، كما أكدت على فاعلية مدخل العلاج المشترك (المركب) على التآنى أو التتالى.

١٣ - قامــت حسناء الحمزاوى (١٩٨٤) بدراسة التجربة التونسية في تنشيط اللغــة عــند مجموعــة مــن المتخلفين ذهنياً من الدرجة المتوسطة ، واســتهدفت تنشيط اللغة لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليا قوامها الكلــى (٢٠) طفـــلاً وطفلـــه مــن ذوى الإعاقة الذهنية المتوسطة تراوحـــت أعمــارهم الزمنيــة ما بيــن (٦ - ١٧) سنة ، وأعمارهم العقلــية ما بين (٤ - ٩) سنوات ، تم تقييم اللغة لدى أطفال العينة على القسم اللغوي في اختبار الذكاء ، وأختص بالأداء اللغوي ، والمفردات ، ووصـــف الصـــور ، وسرد حكايات في تسلسل منطقي ، وقد تم إجراء التنشـــيط اللغـــوي بعد قياس الأداء اللغوي القبلي ، ثم تم القياس البعدي لتقييم مدى التحسن في الأداء اللغوي ،وخلصت الدراسة إلي أهم النتائج التالــية : وجود تحسن في الأداء اللغوي حيث زادت القدرة على وصف الصـــور من ٥٠ إلي ١٠٠% والأداء اللغوي من ٣٠ إلي ٦٠% وشرح المفردات من صفــر إلي ٣٣,٣٣% ،تمكن ربع أفراد العينة من تحديـــد (١٦) لفظاً في نطاق شرح المفردات ، وجد أن مؤشرات تطور اللغة قد أتضح من خلال شيوع التراكيب البسيطة بنسبة ٩٠% والتراكيب المعقدة بنســبة ٩,٩% ، أما بالنسبة لسرد الحكايات فقد زاد شيوع ربط حادثين إلـــي أربعـــة أحداث ببعضها وكثرة شيوع التراكيب الغامضة والناقصة والخاطئة التي تفوقت على التراكيب المعقدة والصحيحة.

١٤ - تــناول ماسون Mason (١٩٨٤) دراسة طولية لتأثير التعليم باستخدام الكمبــيوتر علـــى التحصـــيل فـــى مادة الرياضيات لدى الأطفال ذوى

صعوبات التعلم والمتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) ، واستهدف تقييم فاعلية التعليم باستخدام الكمبيوتر كوسيط تعليمى فى أداء الرياضيات لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم والمتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) ، تم إجراء البحث على (١٥) طفلا من ذوى صعوبات التعلم ، (١٥) طفلا من المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) ، كان مستوى العينة يتراوح من الحضانة حتى الصف الثانى الإبتدائى ، تم تقسيم العينة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة فى كل المستويات ، وتم استخدام (اختبار الحقائق الأساسية ــ اختبار التحصيل ذو المعدل الواسع Wide Range Achievement Test "WRAT" ، ثم تم تطبيق البرامج التعليمية باستخدام الكمبيوتر من قبل معلم التربية الخاصة على المجموعة التجريبية ، ولقد كانت مشاركة الأطفال المتخلفين عقليا بمثابة موضوعات عملية باستخدام الكمبيوتر بحد أدنى (٣) أطفال يوميا فى فصول التربية الخاصة ، وتم التدريب من خلال الألوان والأصوات والرسوم المتحركة وصور الحيوانات المألوفة على شاشة الكمبيوتر ، واستغرق تطبيق البرامج مدة عام ونصف ، بمعدل (٥) دقائق يوميا ، وبعد تطبيق الاختبارات البعدية ، تم التوصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى رتب المجموعة التجريبية والضابطة فى جميع المستويات (متخلفين عقليا ــ ذوى صعوبات تعلم) فى تحسين العمليات الرياضية لصالح متوسطى رتب المجموعة التجريبية ، كان زمن التدريب الأسبوعى (نصف ساعة) فعالا عند تدريب التلاميذ باستخدام الكمبيوتر ، ولم يكن للكمبيوتر أى تأثير سلبى على الأطفال فى المستقبل .

١٥- قام أحمد السيد عبدالحميد مصطفى (١٩٨٤) بدراسة استخدام القضبان الملونة فى تدريس العمليات الرياضية الأربع للتلاميذ المتخلفين عقليا ، توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: وجود صعوبة فى التعامل مع

التلاميذ المتخلفين عقليا وأيضا صعوبة فى محاولة تركيزهم ، أن التكرار فى جميع الحالات ضرورى حتى يتأقلموا مع القضبان الملونة ومتى يكون لها تأثير ، وأوصى الباحث بإجراء بحوث لمعرفة مدى تأثير استخدام القضبان الملونة فى تحصيل التلاميذ المتخلفين عقليا للعمليات الرياضية الأربع ونواحى القوة والضعف فى استخدامها.

١٦- تناول بوس Bos (١٩٨٤) قدرات القراءة الاستدلالية للطلاب المتخلفين عقلياً بدرجة متوسطةوالعاديين ، وهدف إلي قياس مستوى الفهم القرائى باستخدام القراءة الاستدلالية (الاستنتاجية) لدى الطلاب المتخلفين عقلياً (القابلين للتعلم) والعاديين ، قسمت عينة الدراسة إلي مجموعتين : المجموعة الأولى شملت (١٦) طالباً متخلفاً عقلياً ، المجموعة الثانية : شملت (١٦) طفلاً عادياً ، تم تطبيق مقياس الفهم القرائى باستخدام القراءة االاستدلالية (لإستنتاجية) للمجانسة بين المجموعتين ، تناولت المجموعة الأولى برنامجاً لغوياً مكثف وبعد تطبيقه خلصت الدراسة إلي أهم النتائج التالية : أظهر الطلاب المتخلفون عقلياً نفس كمية الاستنتاجات اللغوية التي تولدت عن الأطفال العاديين في المعدل واختلفت في النوعية ، أما فيما يتعلق بقراءة القطع السردية(الروائية) فإن الاختلافات بين المجموعتين كانت ملحوظة بدرجة كبيرة لصالح الأطفال العاديين ، أظهر الطلاب المتخلفون عقلياً مستوى أقل من الأطفال العاديين في مستوى الفهم القرائى . .

١٧ - قام فولرFowler (١٩٨٥) بتناول طريقة القصة كأداة لتحسين الفهم القرائى لدى الأطفال المتخلفين عقلياً ،وهدف إلي فحص أثر المواد القصصية المصورة في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى عينه من الأطفال المتخلفين عقلياً ، قوامها (١٦) طفلاً متخلفاً عقلياً ، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٣-٧) ، وتم اشترك معلمو التربية الخاصة في تطبيق هذه الدراسة ، وتضمن التدريب إعداد مواد قصصية مصورة

تجـذب انتـباه الأطفال المتخلفين عقلياً ، وتصبح فيما بعد محور تركيز مناقشات هؤلاء الأطفال ، ليس ذلك فحسب ، بل تصبح كواجبات كتابية ، وكشفت نتائج هذه الدراسة عن فاعلية منهج إطار القصة المصورة من خـلال التعبـير اللغـوي في تحسين مستوي مهارة الفهم القرائي لدى الأطفال المتخلفين عقلياً من حيث التشخيص التربوي

١٨- تـناول كـل من ألين وديفيد Alen & David (١٩٨٦) دراسة تحليل عملـية الـتذكر البصـرى علـى إدراك وتعميم مهارات التعرف على العمـلات المعدنية لدى الأطفال المتخلفين عقليا ، وهدفا إلى التحقق من فاعلـية استراتيجية معينات الذاكرة البصرية كأحد استراتيجيات تجهيز المعلومـات فـى تحسين أداء الرياضيات لدى الأطفال المتخلفين عقليا المتمـثل فى عمليات الشراء من خلال العملات المعدنية ، وتم التطبيق علـى (٤) أطفـال متخلفيـن عقليا (قابلين للتعلم) ، تراوحت أعمارهم الزمنـية مـا بيـن (١١,٥-١٣,٥) سـنة ، نسـبة ذكـائهم مـا بين (٥٨-٧٠) علـى مقـياس وكسلر لذكاء الأطفال ، وقد تم تدريب أفراد العينة على كيفية استخدام العملات المعدنية فى عملية الشراء من خلال التدريب على معينات الذاكرة البصرية ، ثم تعميم ما تذكروه فى عمليات أخـرى ، وتم التوصل إلى فاعلية معينات الذاكرة البصرية فى تحسين أداء الرياضـيات لدى أفراد العينة المتمثل فى مهارات الشراء باستخدام العمـلات المعدنـية ، وقاموا بتعميم مهاراتهم على مجموعات العملات المعدنية والسلع التى لم يتم تدريبهم عليها من قبل عندما أصبحت معينات الـتذكر البصـرية مـتاحة ، وعـندما تم اعادة اختبارهم بعد شهر من التدريب وجد احتفاظهم بنفس كفاءة الأداء.

١٩- قـام تومـاس (١٩٨٦) بدراسة قياس أثر استخدام الألعاب الكمبيوترية (كاسـتراتيجية تدريسـية) لتحسين التحصيل فى الحقائق الرياضية لدى التلاميذ الذين لديهم تخلف عقلي ، وقام الباحث بتصميم برنامج يتضمن

عدد من الموضوعات التى تعتمد على العمليات الأولية لعمليتى الضرب والقسمة وذلك من أجل تطبيق بعض الأهداف السلوكية ، بلغ عدد أفراد هـذه العينة ٤ أفراد (٢ بنين - ٢ بنات) من التلاميذ الذين لديهم تخلف عقلي ، وقد قام الباحث بقياس التحسن فى التحصيل من خلال اختبار من إعداد/ الباحث، ومن أهم النتائج التى توصلت إليها الدراسة: أن الألعاب الكمبـيوترية كان لها بالغ الأثر فى زيادة التحصيل وذلك للتلاميذ الذين لديهـم تخلـف عقلي ، أثبتت مجموعة الدراسة إلى التحسن فى طريقة الأداء للتلاميذ عند قيامهم بعمليات الضرب والقسمة.

٢٠- اهـتم فان Van (١٩٨٦) بتطوير استراتيجية للتعلم بالكمبيوتر لمساعدة الأطفـال الذيـن يعـانون من مشكلات فى تعلم مسائل عمليتى الجمع والطـرح ، واسـتهدف تصميم إجراءين تدريبيين لتعليم الأطفال الذين يعانون من مشكلات فى أداء الرياضيات والتى تتمثل فى عمليتى الجمع والطرح البسيطة ، تم تقديم كل إجراء تدريبى بتصميم منفصل من خلال برنامجين تدريبيين للاعداد باستخدام الكمبيوتر ، تم التطبيق على فتاتان متخلفتان عقليا كان عمرهما (١٤) سنة ، (٣) أطفال من المتخلفين عقليا الذكـور ، تراوحـت أعمارهم الزمنية ما بين (١٠-١١) سنة ، تضمن تدريـب الفتاتان على كيفية حل المسائل بشكل منتظم والانتباه لعدد من عناصـر مسائل الرياضيات ، أما الثلاثة المتخلفين عقليا الذكور فقد تم تدريـبهم على عمل رسم بيانى مبسط يتضمن تمثيل خارجى للمسألة ، ويعكـس هـذا الرسـم البيانى الخصائص التالية (بدل ــ قارن) ، وتم التوصل الى أن عينة البحث أظهرت تقدما ملحوظا فى مهارات عمليتى الجمـع والطرح من خلال التدريب باستخدام الكمبيوتر ، مما يؤكد على فاعلية إجراءات التدريب المستخدمة فى تحسين أداء الرياضيات لديهم

٢١- قـام بولوويـى وآخرونPolloway. et al (١٩٨٦) بدراسة برنامج القـراءة التصحيحية : تحليل لفاعلية التعلم لدى الأطفال ذوى صعوبات

الـــتعلم والمتخلفيـــن عقلياً،وهدفو إلي فحص مدى فاعلية برنامج للقراءة التصحيحية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم والمتخلفين عقلياً كدراسة مقارنة ، طبقت الدراسة على عينة قوامها (١٠٩) طفلاً ، تم تقسيمهم إلي مجموعتين : المجموعة الأولي تكونت من (٧٨) طفلاً ممن يعانون من صعوبات التعلم ، المجموعة الثانية : شملت (٣١) طفلاً متخلفاً عقلياً من فـــئة (القابليـــن للـــتعلم) ، تراوحت أعمار العينة الكلية ما بين(٦ – ٩) ســـنوات ، وتضمن برنامج القراءة التصحيحية (التعرف على الكلمة – فهـــم المفـــردات – أصـــوات الحروف – تفسير المادة المكتوبة) ، وقد كشـــفت نتائج الدراسة عن تقدم ملحوظ من قبل الأطفال ذوى صعوبات التعلم في كل من (الفهم القرائى – التمييز أو التعرف على الكلمات) إذا ما قورنوا بالأطفال المتخلفين عقلياً .

٢٢ – تـــناول شارون Sharon (١٩٨٦) تعميم التدريب اللغوي لدى الأطفال المتخلفيـــن عقلـــياً(القابلين للتعلم) ، و استهدف الكشف عن كيفية تنمية المهـــارات اللغوية لدى طفلة متخلفة عقلياً عمرها الزمني (٩) سنوات ، وأشـــترك والـــدا الطفلـــة في تنمية اللغة لديها ؛ وذلك من خلال تطبيق الـــبرنامج اللغـــوي المعـــدّ ، وخلصـــت الدراســـة إلـــي أهـــم النتائج التالية : زادت الحصيلة اللغوية لدى الطفلة المتخلفة عقلياً بعد مشاركة الوالديـــن فـــي تطبيق البرنامج وذلك من خلال إطار التدريب ولم تؤخذ نـــتائج خـــارج إطار التدريبب ، أوضحت الدراسة فاعلية طريقة التقليد والتكرار المدعم للأباء في تنمية المهارات اللغوية لدى أبنائهم المتخلفين عقلياً .

٢٣- قـــام حمـــدى محمد مصطفى المليجى (١٩٨٦) بتقييم مدى فعالية بعض استراتيجيات إكساب المفاهيم للمتخلفين عقليا ، وهدف إلى التعرف على مـــدى فعالـــية اســـتراتيجيتى الـــتلقى ـــ الاكتشاف فى اكتساب الأطفال المتخلفيـــن عقلـــيا للمفاهـــيم ، تكونت عينة الدراسة من (٥٤) طفلا من

الذكور المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) ، ممن تتراوح أعمارهم الزمنية بين (٧-١٣) سنة ، المنتظمون بمدارس التربية الفكرية الإبتدائية فى كل من طنطا وشبين الكوم وبركة السبع وبنها والمنيل بالقاهرة، كما تحددت أيضا بالمتغيرات المقاسة بواسطة الاختبارات الخاصة بكل منها ، واستخدم الباحث الأدوات التالية (مقياس "ستانفورد بينيه" للذكاء تقنين/محمد عبدالسلام أحمد ، لويس كامل مليكه ــ استمارة المستوى الاقتصادى ــ الاجتماعى من إعداد/الباحث ــ اختبارات اكتساب المفاهيم إعداد/ الباحث ــ خطط تدريس كل مفهوم باستراتيجيتى التلقى والاكتشاف إعداد/الباحث) ، وتوصل إلى أهم النتائج التالية: وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعات الثلاث فى اكتساب المفاهيم وذلك على النحو التالي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتى التلقى والاكتشاف بالنسبة لمفاهيم "الكائن الحى ــ الجماد ــ النبات" وذلك لصالح مجموعة الاكتشاف ، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتى التلقى والضابطة فى ثلاث مقارنات "الماء ــ الحيوان ــ النبات" وذلك لصالح مجموعة التلقى ، توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مقارنة مجموعتى الاكتشاف والضابطة فى جميع المفاهيم لصالح مجموعة الاكتشاف.

٢٤ - تناول وليم (١٩٨٧) بحث أثر استخدام الميكوركمبيوتر كعامل مساعد فى التدريس على التحصيل فى الرياضيات وقياس الاتجاه نحو الرياضيات ، وهدف إلى المقارنة بين أثر استخدام الميكروكمبيوتر كعامل مساعد فى التدريس ، والطريقة المعملية ، وطريقة الأنشطة ، وقياس أثر كل منهم على التحصيل وقياس مدى ميول واتجاه تلاميذ كل طريقة نحو الرياضيات ، اختار الباحث لهذه الدراسة ثلاثة مجموعات ، كما قدم للمجموعة التى استخدمت الميكروكمبيوتر دراسة تمهيدية لمعرفة لغة الكمبيوتر والتدريب على استخدامه حيث استخدم تلاميذ هذه

المجموعة لغة LOGO ، استخدم الباحث تحليل التباين للمعالجة الإحصائية، حيث توصلت الدراسة إلى بعض النتائج منها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المجموعات الثلاث فى مقياس الاتجاه نحو الرياضيات ، حصل أفراد مجموعة الميكروكمبيوتر على درجات عالية من المجموعتين الآخرتيين ، بالرغم من أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاثة في مقياس التحصيل عند التلاميذ عند مستوى (٠,٠٥).

٢٥- تناولت سعدية بهادر (١٩٨٧) أهم سمات ومظاهر نمو الأطفال المصريين المصابين بأعراض داون والمتخلفين عقليا، وهدفت إلى معرفة أهم مظاهر وسمات النمو الحس حركي والعقلي واللغوى والاجتماعي للأطفال المصابين بأعراض داون ، ومدى تشابههم أو اختلافهم مع مواصفات نمو الأطفال المتخلفين عقليا فى كل من المجالات السابقة، وذلك بهدف تسليط الأضواء عليهم وسرعة اكتشافهم فى الوقت المناسب وأهمية توجيه الرعاية اللازمة لهم ، وتضمنت العينة الكلية للدراسة (٤٠) طفلا تم تقسيمهم إلى مجموعتين ، تضم المجموعة الأولى (٢٠) طفلا من الأطفال المصابين بأعراض داون ممن تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (١٠-٥) سنوات ، وتكونت المجموعة الثانية من (٢٠) طفلا من الأطفال المتخلفين عقليا من ذوى الإعاقة العقلية البسيطة والمتواجدين مع أطفال المجموعة الأولى فى نفس دار الحضانة ، حيث تم تطبيق مقياس ستانفورد بينيه للذكاء على أفراد المجموعتين ، كما تم تطبيق استمارة البيانات الخاصة بالأطفال المصابين بأعراض داون ، وأسفرت نتائج الدراسة عن: عدم وجود فروق فى مظاهر النمو الحركي بين المجموعتين بينما وجدت فروق دالة إحصائيا فى مظاهر النمو الاجتماعي لصالح الأطفال المصابين بأعراض داون ، أما فى مجال النمو العقلي واللغوى ، فقد أوضحت نتائج الدراسة وجود فروق دالة

إحصائيا بين المجموعتين فى مجال الاستماع ، والانصات الجيد لصالح الأطفـــال المتخلفيـــن عقليا ، بينما وجدت فروق دالة إحصائيا فى مهام الـــتذكر الســـمعى والبصرى وفى تكوين المفاهيم وذلك لصالح الأطفال المصابين بأعراض داون ، كما كشفت نتائج الدراسة عن عدم تمكن أى مـــن أطفـــال مجموعـــتى الدراسة فى كل من مهارات الفهم ، والتعبير اللفظى عن حاجاتهم الخاصة والتى صعبت على كل منهم ، ويرجع ذلك إلـــى الخلل الواضح الذى تعانى منه أجهزة الكلام لديهم ، بالإضافة إلى قصـــور القائمين على تربيتهم فى تدريبهم على نطق مخارج الحروف ، والتعبير اللفظى عن أنفسهم وعن حاجاتهم الخاصة.

٢٦- أهتم انكنى Anekney (١٩٨٧) بدراسة الكمبيوتر كوسيط تعليمى فى تعليم التلاميذ المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) ، وهدف إلى تقييم برنامج للتعليم المكمل باستخدام الكمبيوتر كوسيط تعليمى لدى التلاميذ المتخلفين عقلـــيا (القابليـــن للتعلم) ، وقد تم إنشاء معملين متنقلين للكمبيوتر بهدف تيســـير تدريـــب التلامـــيذ باستخدام الكمبيوتر تحت إشراف المعلم ، تم تطبـــيق برامج الرياضيات والهجاء الكافية حتى يستطيع جميع التلاميذ اســـتخدامها والتدريـــب علـــيها ، وقد تم استخدم معيارين لتقييم فاعلية البرنامج المعد هما (مقدار التحسن فى التحصيل ــ مقدار دافعية التلاميذ للـــتعلم) ، وتـــم التوصـــل الى كفاءة البرنامج المعد فى تحسين تحصيل التلامـــيذ المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) فى مادة الرياضيات والهجاء ، كذلـــك كفـــاءة البرنامج المعد فى تحسين مستوى دافعية التلاميذ للتعلم ، ويعزى ذلك إلى أن عدد حضور التلاميذ كان أكبر بكثير من الأيام التى لم يكن المعمل موجودا فيها فى المدرسة .

٢٧- تناول ليتاكا وآخرون Litaka. et al (١٩٨٧) النمو اللغوي لدى الطفل المـــتخلف عقلياً من خلال التدريب المعرفي واللعب الإيهامي، واستهدفو تقيـــيم برنامج لتنمية اللغة لدى طفل ياباني متخلف عقلياً في فترة مداها

عاميــن ، قاما بتدريب الطفل على تنمية مهارات اللغة معالج وأم الطفل وتضــمن التدريـب ما يلي: الأنشطة الرياضية وأنشطة اللعب الإيهامي التي صممت لتنمية المهارات اللغوية ، التدريب على الأنشطة المعرفية وتضــمنت عدة مهارات منها التميز بين المشير والمشار إليه في الحياة اليومــية ، التدريــب اللغــوي من خلال نطق الأشياء والأشكال البيئية المحسنة في حياة الطفل اليومية ، التدريب على اللعب الإيهامي باستخدام الموضــوعات التقلــيدية أو بدونها وخلصت الدراسة إلى ما يلي:زيادة الحصــيلة اللغوية لدى الطفل المتخلف عقلياً وأظهر تحسناً ملحوظاً في النطق التلقائي واكتساب الكلمات البسيطة ذات المدلول (المعني) .

٢٨- قامــت صــبحية فــرج باشا (١٩٨٨) بدراسة تطوير مناهج الاقتصاد المنزلى للمتخلفين عقليا فى مدارس التربية الفكرية فى مصر ، وتوصلت الدراســة إلي أهم النتائج التالية: الخطة الحالية لمناهج الاقتصاد المنزلى للصــفوف الــثلاث الأولى من مرحلة التعليم الأساسى بمدارس التربية الفكرية لا يتوافر بها جميع المواصفات المتضمنة فى قائمة المواصفات التى وضعتها الباحثة والتى ينبغى توافرها فى عناصر المنهج فى ضوء الاتجاهــات الحديــثة فى تخطيط المناهج ، التدريس فى مدارس التربية الفكرية يعتمد على الإلقاء والتلميذ مستمع وقلة الاهتمام باستخدام وسائل تعليمية خلال الدرس ، قله الاهتمام بالإعداد للدروس من حيث التخطيط الكــتابى والذى يحدد الأنشطة التعليمية خلال الدرس والأهداف السلوكية الإجرائــية ، وأساليب التقييم الممكن المتضمن بالوحدات الثلاث ، فعالية المنهج المقترح فى تعلم التلاميذ الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية المتضــمنة بــالوحدات الــثلاث ، وجــود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية والتى درست المنهج المقترح.

٢٩- تـناول بارودى Baroody (١٩٨٨) تعلم مقارنة الأعداد لدى الأطفال المصــنفين كمتخلفيــن عقلــيا ، وهــدف إلى تقييم إمكانية تعلم مهارة

الرياضـــيات الأساسية والمتمثلة فى مهارة مقارنة الأحجام لدى الأطفال المتخلفين عقليا بأسلوب التحليل المعرفى للمهمة حتى يمكن الاحتفاظ به وتعمـــيمه ، وأجـــرى البحث على عينة قوامها (٤٩) طفلا من الذكور يصـــنفون علـــى أن لديهـــم تخلف عقلى ، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبيـــة ضمت (٢١) طفلا متخلفا عقليا ، ضابطة شملت (٢٨) طفلا مـــتخلفا عقلـــيا ، تراوحـــت أعمارهم الزمنية ما بين (٦,٣٣-١٠,٣٣) ســـنوات بمتوسط قدره (١٠) سنوات ، نسبة ذكائهم ما بين (٣٤-٧٠) ، بمتوســـط قـــدره (٥٤) ، وتم استخدام (تصوير فهم الزيادة وهي مهمة ابتكرها بينيه للتحقق من فهم الأطفال للمصطلح الأساسى لاختبار الزيادة Mone – تصـــوير قاعدة لتسجيل الأعداد وهى عبارة عن لعبة للنجوم المختبئة تم استخدامها لتقييم مهارات الأعداد الرئيسية الضرورية لتطوير مهارات مقارنات الأحجام – المقارنات الكبيرة تقيس هذه المهمة مهارة مقارنـــة الأحجام للحكم على أى الأعداد أكبر من الآخر – العدد التالى ويتمـــثل فـــى ذكر الرقم الذى يليه العدد الأصغر ، كما يتمثل فى ذكر أصـــغر الأرقـــام المدونة – مقارنات الأعمار ــ مقارنات العشرات ــ مقارنـــات المـــئات) ، وتم التوصل إلى فاعلية التدريب المستخدم والذى يقـــوم على التحليل المعرفى للمهمة ، واستخدم من خلاله التعليم الذاتى والـــذى كـــان ناجحا فى تدعيم التعلم وتذكر المقارنات الخاصة بالأعداد المجـــاورة والأعـــداد الصغيرة بالنسبة لأفراد المجموعة التجريبية على عكس الأداء الضعيف وغير الثابت لدى أفراد المجموعة الضابطة على الاختبارات البعدية .

٣٠- اهتم براودر Browder (١٩٨٨) بتقييم تحول فهم الكلمة المرئية لدي الأطفـــال المتخلفين عقلياً المصابين بالاضطراب الوجداني (الإنفعالي) ، واســـتهدف فحص كفاءة التدريب اللغوي لدى الأطفال الذين يعانون من الـــتخلف العقلي والاضطراب الوجداني (الإنفعالي) ، تم تطبيق الدراسة

علـــى (٥) أطفـــال متخلفيـــن عقلـــياً يعـــانون من أضطرابات وجدانية (انفعالـــية)، تراوحـــت أعمـــارهم الزمنية ما بين (٥ – ١٠) سنوات ، وتضمن التدريب تعليم كلمات مرئية – ضبط المثير من مثير شفهي إلي كلمـــة مرئية ، وأسفرت الدراسة عن أهم النتائج التالية : كفاءة التدريب اللغـــوي فـــي رفع الحافز والإدراك في قراءة الكلمة بمجرد الرؤية لدى المتخلفين عقلياً ، أتقن (٤) أطفال نطق الكلمات المرئية التي لم تعرض علـــيهم من قبل بدون تعليم مباشر ، أوصت الدراسة باستخدام الكلمات المرئية المأخوذة من بيئة هؤلاء الأطفال لتحسين اللغة والفهم لديهم .

٣١ – قـــام ايـــزيل Ezeil (١٩٨٩) بدراسة تأثير التقليد ، فهم اللغة والتحول للإنتاجـــية لدي الأطفال المتخلفين عقلياً ، واستهدف التعرف على تأثير التقلـــيد اللفظـــي على كل من مستوى الفهم القرائى والاستجابة اللغوية للمثير لدى الأطفال المتخلفين عقلياً ، أجريت الدراسة على طفلين لديهما تخلف عقلي بسيط ، تم تعـــريض الطفلين لبرنامج مكثف يتضمن ترديد الكلمات والجمل المأخوذة من البيئة المحيطة بهم ، والتعبير عنها ، وقد تم استخدام طريقتين للمعالجة وبيان مدى العلاقة بينهما كما يلي :طريقة الاســـتقبال مع التقليد اللغوي ، طريقة الاستقبال فقط ، وخلصت الدراسة إلـــي أهم النتائج التالية: وجود علاقة موجبة بين الآداء اللغوي (التقليد) ومســـتوى الفهم القرائى ، زيادة الحصيلة اللغوية بعد تطبيق البرنامج ، وجـــود فـــروق ذات دلالـــة إحصـــائية بين متوسطات درجات طريقة الاســـتقبال مـــع التقليد اللغوي وطريقة الأستقبال فقط لصالح متوسطات درجات طريقة الاستقبال مع التقليد اللغوي لدي عينة الدراسة .

٣٢ – تناول باريدن وآخرون Barudin. et al (١٩٩٠) التأثير النسبي لثلاث طرق لقراءة الدرس في تطوير مهارات التحول والاسترجاع المحدد لدى المتعلمين المتخلفين عقلياً بدرجة حادة ومعتدلة ، واستهدفو فحص التأثير النسبي لثلاثة إجراءات تربوية لإكساب الأطفال المتعلمين المتخلفين عقلياً

مهارة القراءة ، وتضمنت تلك الإجراءات (الكلمة المرئية – التخاطب – اللمسي / حركي) ، أجريت الدراسة على عينة قوامها الكلى (٣٢) متعلماً متخلفاً عقلياً ، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٩ – ٢٠) سنة، وتم تعريض عينة الدراسة لبرنامج مكثف على قراءة الكلمات وحيدة المقطع المتسلسلة ، وتوصلت الدراسة إلي ما يلي : أظهرت عينة الدراسة تقدماً ملحوظاً بعد التدريب وذلك من خلال قراءة الكلمات وحيدة المقطع وتحسن مستوى الفهم القرائي لديهم ، لم تظهر عينة الدراسة أي فروق في مهارة قراءة الكلمات البسيطة وحيدة المقطع التي لم تدرس لهم.

٣٣ – قام كل من هوركاد وبرودين Rarudin & Hourcade (١٩٩٠) ببحث فاعلية ثلاث طرق لتنمية مهارات الاستدعاء والتحويل اللازمة لتعلم القراءة لدى الأطفال متوسطى وشديدى الإعاقة العقلية ، وهدفا إلى الكشف عن فاعلية ثلاث طرق لتعليم القراءة للأطفال ذوى الإعاقة العقلية الشديدة ، والمتوسطة بصفة خاصة من خلال تعليم هؤلاء الأطفال سلسلة من الأسماء الشائعة أحادية المقطع باستخدام مجموعة من البطاقات اللامعة والبطاقات المصنفرة ، وهذه الطرق هى: طريقة اتجاه الرؤية ـ طريقة زوال المنبهات ـ طريقة التذكر الحسى ، وتكونت عينة الدراسة من (٣٢) طفلا من المتخلفين عقليا (١٩ بنين، ١٣ بنات)، ومتوسط أعمارهم (١٧٨,٥) شهر يتراوح ما بين (١١٤–٢٤٩) شهر ، ومتوسط نسب ذكائهم (٤١,٢) يتراوح ما بين (٢٧–٥٤) على مقياس ستانفورد بينيه، وفى كل طريقة من الطرق الثلاث تعلمت كل حالة عشر كلمات وعقب كل كلمة كان يتم اختبار الكلمة التى تنتقل أثرها فى القصة والتى لم تتلق هى ذاتها أى تدريب ، وقد تم تسجيل الاستجابات اليومية لكل طفل على كلا من الكلمات الانتقالية إلى جانب الاختبار النهائى على كل محاولة ، وقد تم تنفيذ كل هذه العمليات التدريبية كل يوم علي مدى

أربعة أيام متعاقبة مع تنفيذ التدريب اليومى فى جلسة منفردة ، وأسفرت نتائج الدراسة عن: وجود تأثير دال إحصائيا لكل من الطرق الثلاث كما هـو مدون فى السجل التراكمى لكل فرد من أفراد العينة للعدد الإجمالى للكلمـات العلاجـية التى تم قراءتها بنجاح بنهاية التدريب اليومى على مـدى الأيـام الأربعة ، ولقد تم تحليل العدد التراكمى للكلمات التى تم اسـتدعائها من خلال سلسلة ذات تحليلات أحادية الاتجاه للمتغير ، وقد أجريـت طريقة تحليل ذات طرفين للمتغير (ظروف العلاج × الأيام) ، وقـد وجد أن هناك تأثير دال بالنسبة للأيام وتشير إلى التعليم التراكمى المتوقع بمرور الوقت بالإضافة إلى وجود تفاعل قوى بين طريقة التعليم والأيـام ، وفى النهاية تم تحليل العلاقة الكامنة بين الاستدعاء والتحويل مع العمر الزمنى ونسبة الذكاء عبر سلسلة من التحليلات المترابطة فلم يرتـبط أى من العمر الزمنى أو نسبة الذكاء ارتباط قوى مع الاستدعاء والتحويل ، وقد تضمن البحث الإضافى الذى ضم فترة تدريبية استمرت لمـدة عـدة أسـابيع وأفاد بأن تكرار التدريب وطول فترة التدريب مع المتخلفيـن عقليا له أثر دال فى تقدمهم لتنمية تدريبهم على قراءة قصة غير مدروسة الكلمات من قبل.

٣٤- تـناول وتكـنز ، وآخـرون .Watkins et al (١٩٩٠) دراسة تأثير التدريب بواسطة الفيديو على اكتساب اللغة المنطوقة ولغة الإشارة لدى الطـلاب المتخلفين عقلياً ، وهدفو إلي التحقق من فاعلية برنامج لغوى للمتخلفيـن عقلياً ، أجريت الدراسة على عينة كلية قوامها (٣٥) متخلفاً عقلـياً ، تراوحـت أعمـارهم الزمنية ما بين (٥ –٢١) سنة ، تضمن الـبرنامج (١٠) جلسـات مكـثفة تهـدف إلي إكساب المتخلفين عقلياً المفردات اللفظية والإشارية والحوارية مع الآخرين معتمداً على الأشياء المـأخوذة من حياة هؤلاء الأطفال اليومية والبيئية مع استخدام الفيديو ، وأسفرت نتائج الدراسة عن الأتي : أظهر المتخلفون عقلياً تقدماً ملحوظاً

في اكتساب المهارات اللغوية ، أظهرت طريقة المعالجة بواسطة الفيديو تحسناً ملحوظاً في إنتاج الإشارات اليدوية واللفظية .

٣٥- قامت عـلا عبدالباقى (١٩٩١) بتقييم برنامج تدريبى على المهارات المنزلية فى تنمية مفهوم الذات لدى المتخلفين عقليا ،وهدفت إلى إعداد برنامج للتدريب على بعض المهارات المنزلية فى تنمية مفهوم الذات لدى المتخلفات عقليا ، وتألفت عينة البحث من (٦٦) فتاه متخلفة عقليا من المقيمات بمؤسسة التثقيف الفكرى بحلوان ، منهن (٣٢) فتاه من القابلات للتعلم تراوحت أعمارهن الزمنية ما بين (١٠-١٥) سنة، (٣٤) فتاه من القابلات للتدريب ، تراوحت أعمارهن الزمنية ما بين (١٥-٢٠) سنة ، وتم تقسيم أفراد كل فئة إلى مجموعتين متساويتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة ، وتم تعريض المجموعتين التجريبيتين لبرنامج تدريبى على بعض المهارات المنزلية فى مجالين هما: مجال الطعام واشتمل على مهارات إعداد المائدة وتنظيفها ، وغسل الأوانى والأدوات وتجفيفها وحفظها ، ومجال أعمال المنزل واشتمل على مهارات نفض الأتربة وجمع النفايات ووضعها فى سلة المهملات ، والكنيس وتلميع الأسطح الزجاجية وتوضيب الأسرة ، والمفروشات غير النظيفة ومسح الغرف ، وأوضحت نتائج المقارنات تحسنا ملحوظا فى مفهوم الذات لدى الفتيات اللاتى تم تدريبهن على المهارات المنزلية لدى مقارنتهن بالفتيات اللاتى لم تتلقين هذا التدريب ، ونؤكد هنا كلما كان التدريب مبنى على اعتماد الأطفال المتخلفين عقليا على أنفسهم كلما كانت النتائج تؤدى إلى تحسن ملحوظ فى السلوك وخاصة عند إشراف الوالدين على هذا التدريب كان أكثر فاعلية.

٣٦- أهتم ديفيد وآخرون David, *et al.*, (١٩٩٢) بدراسة آلية مهارات الرياضيات من خلال التعليم باستخدام الكمبيوتر لدى التلاميذ المتخلفين عقليا بدرجة بسيطة ، واستهدفوا الإجابة على التساؤل الآتى: هل التعليم

باستخدام الكمبيوتر طريقة فعالة فى تحسين آلية مهارات عمليتى الجمع والطـرح الأساسية لدى التلاميذ المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم)؟ ، تمت المقارنـة بين استخدام الكمبيوتر كوسيط تعليمى وبين استخدام الطريقة التقليدية (الورقة والقلم) ، اجرى البحث على عينة قوامها (٩٤) تلميذا ، تـم تقسـيمهم إلى مجموعتين: الأولى: كلفت (بمهمة الجمع) وقد شارك فيها (٥٢) تلميذا ، منهم (٢٤) من العاديين ، بمتوسط عمر زمنى قـدره (٧,٧١) سـنوات ، (٢٨) من المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) ، بمتوسط عمر زمنى قدره (٨,٦) سنوات ، أما الثانية: فكلفت (بمهمة الطرح) وقد شـارك فيها (٤٢) تلميذا ، منهم (٢٠) من العاديين ، تراوحت أعمارهم الزمنـية مـا بيـن (٦,٨٣-٩,٥٠) سنوات ، (٢٢) من المتخلفين عقليا (القابليـن للـتعلم) ، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٦,٦٧-٨,٨٢) سـنوات ، وقد تم تصميم برنامج للتدريب على مهارات عمليتى الجمع والطرح باستخدام الكمبيوتر ، فبالنسبة لعملية الجمع تم استخدام الأرقام مـن (١-٩) فـى خمس جلسات تزداد صعوبتها تدريجيا ، أما بالنسبة لعملية الطرح فقد تم تصميم جلستين يتضمنان مسائل طرح بسيطة مثـل (٥-٤ = ، ٣-١ =) ، فى فترة زمنية قدرها شهر ، وهذه المسائل جزء مـن مـنهج الرياضيات المقرر علي هؤلاء التلاميذ ، وتضمن البرنامج تغذيـة راجعـة فوريـة ، وبالنسبة لطريقة القلم والورقة يقدم لهم نفس المحـتوى ، ويتم أيضا حساب زمن الرجع لدى كل تلميذ ، وتم التوصل الـى أن مجموعـتى التلاميذ المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) والعاديين التجريبيتين اللذان تم تدريبهما باستخدام الكمبيوتر اكتسبا مهارات عمليتى الجمـع والطـرح وكانت عدد أخطائهما أقل عند مقارنتهما بمجموعتى التلامـيذ المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) والعاديين الضابطتين اللذان تم تدريبهما بالطريقة التقليدية (الورقة والقلم .

٣٧ – قـــام كل من عادل كمال خضر ، مايسة المفتى (١٩٩٢) بدراسة إدماج الأطفـــال المصـــابين بالـــتخلف العقلى مع الأطفال الأسوياء فى بعض الأنشـــطة المدرسية وأثره على مستوى الذكاء فى محاولة للإجابة على التســـاؤلات التالية: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى نسبة الذكاء للمجموعة التجريبية للبنات المصابات بالتخلف العقلي قبل وبعد الدمج ، مقارنـــة بالمجموعة الضابطة ، هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى درجة الاضطرابات السلوكية مقياس السلوك التكيفى للمجموعة التجريبية للبـــنات المصـــابات بالتخلف العقلى قبل وبعد الدمج مقارنة بالمجموعة الضابطة؟ ، هل توجد فروق ذات دلالة احصائية فى كل من نسبة الذكاء والاضـــطرابات السلوكية بين المجموعة التجريبية والضابطة بعد إجراء الدمج؟ ، وقد طبق الباحثان مقياس بينيه ومقياس السلوك التكيفى الجزء الـــثانى على عينة تضمنت فصلين دراسيين من فصول القسم الخاص ، كانـــت نســـبة ذكائهم ما بين (٢٥-٥٠) درجة وقد اعتبر أحد الفصلين بمـــثابة المجموعة التجريبية ، والفصل الآخر كمجموعة ضابطة ، حيث تـــم إدمـــاج أطفـــال المجموعة التجريبية مع أحد فصول الصف الأول الإعـــدادى بكلية رمسيس للبنات ، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة على اختبارات الذكاء والسلوك التكيفى بين المجموعتين ، وبالرغم من ذلك أظهرت الدراسة أهمية ادمج الأطفال المعوقين مع الأسوياء.

٣٨- تـــناول تانوك وآخرون Tannock. et al (١٩٩٢) التدخـــل اللغـــوي المبكر لـــدى الأطفـــال الذين يعانون من تأخر في النمو "مدخل تفاعلي، واســـتهدفو الـــتحقق مـــن مدى كفاءه نماذج التدخل اللغوي المبكر لدى الأطفال المتخلفين عقلياً و يعانون من تأخر في النمو من خلال أمهاتهم ، أجريـــت الدراســـة على عينة كلية قوامها (٦٤) طفلاً ممن يعانون من تخلف عقلي وتأخر في النمو، قسمت العينة إلي مجموعتين : المجموعة الأولى ضابطة شملت (٣٢) طفلاً ، والثانية : تجريبية تكونت من (٣٢)

طفــلاً ، وهذا التدخل من شأنه أن يجعل الأمهات أكثر استجابة وتوجيهاً وتوضـــيحاً للنماذج اللغوية السليمة وتدريب أطفالهن على الأداء اللغوي الســـليم ، أســـفرت الدراسة عن أهم النتائج التالية : كفاءة نماذج التدخل اللغوي المبكر بواسطة الأمهات مع أطفالهن المتخلفين عقلياً الذين يعانون مـــن تأخر في النمو في تحسين مستوي المهارات اللغوية ، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من المجموعة التجريبية والمجموعـــة الضـــابطة فـــي مستوي المهارات اللغوية والاتصال العام لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية.

٣٩ – قـــام لاليز وآخرون Liles *et al* (١٩٩٢) بوصف حالة فقدان الطلاقة اللغوية بنوعيها الإرشادية واللفظية لطفل لديه إعاقة عقلية بسيطة وعمره عشـــر ســـنوات ، حيث قاموا بتحليل فقدان الطلاقة اللغوية لدى الطفل وذلـــك من خلال استخدام نماذج من الفيديو خاصة بدروس اللغة البنائية والمركـــبة والاتصـــال التلقائي ، والطفل كان لديه سمع عادى مع كلام ولغـــة متوافقيـــن مع عمره العقلي وقد تم ملاحظته حيث وجد إنه عديم الطلاقة فى الاتصال اللفظى وفى الاتصال اليدوى الناتج تلقائيا ، وطبقت مجموعة من المقاييس لتقييم حالة الطفل ومنها(اختبار مفردات الصور "بيـــــــــبودى" Peabody ، إعـــــــــداد/دم ودن Dun Dum, (١٩٨١) – اختبار متوسط فترة النطق (MIU) ، إعداد/براون Brawn (١٩٧٣) – اختبـــار الفهم السمعى) ، إضافة إلى ذلك تعرض الطفل إلى عدة تقييمات نفسية أشارت إلى أن المقدرة اللغوية والاجتماعية والعاطفية لديه تتسق مع مستواه الإدراكى ، وقد تم وصف مجموعة من الأعراض فـــى كـــلام الطفل مثل: (تكرار الكلمة أو أجزاء منها ، وتكرار الجمل والمقـــاطع ، وإطالـــة قسرية ، وتوقف عن الكلام (سكتة كلامية) وهو اضـــطراب كلامـــى يصـــاحبه قلق وتوتر فى حركة الوجه والرقبة وتم وصـــفهم على أنهم متزامنين بدرجة كبيرة مع نماذج الاتصال في أثناء

استخدام الاتصال الكلى (بمعنى التزامن التلقائى بين اللفظ والإشارة) ووصف حالة الطفل بوجه عام بأنه "متعثر لغويا" ويعرف هذا التعثر اللغوى بأنه تعلثمات أو تعثرات مرتبطة بالعمليات المتضمنة فى اكتساب واستخدام جوانب محددة من النظام اللغوى ، وأن الطفل لا يدرك بشكل واعى أن هذا التعثر يرتبط باستخدام اللغة ، وارتبط هذا التعثر اللغوى لدى الطفل بتأخر النمو اللغوى لديه فعندما تم ملاحظة تعثره أول مرة كان عمره الزمنى (٤,٨) سنوات ، وعمره العقلى(٤,٥) سنوات مع تناسب لغته التعبيرية الحسية مع عمره العقلى وعندما استمر التعلثم لديه بدون أى تدخل حتى وصل عمره الزمنى (٩,١١) تأخر النمو العقلى لديه نتيجة لوجود هذا التعثر اللغوى ، وأوصت الدراسة بضرورة التدخل المبكر وتعريض الطفل فى مرحلة ما قبل المدرسة للخبرات والمثيرات والتدخل لتخفيف التعثر اللغوى الذى يصاحب حالات الاعاقة لتفادى حدوث إعاقة أو تأخر فى النمو اللغوى اللاحق.

٤٠- تناول فيلدمان وآخرون Feldman. et al (١٩٩٣) دراسة فاعلية التدخل المبكر للأسرة على نمو اللغة من خلال أمهات الاطفال المتخلفين عقلياً ، واستهدفو التأكد من فاعلية التدخل اللغوي المبكر باستخدام الأم لدى الأطفال المتخلفين عقلياً،حيث تم إجراء الدراسة على عينة كلية قوامها (٦٦) أماً، قسمت العينة إلى مجموعتين : مجموعة تجريبية : تكونت من (٣٨) لديهن أطفال متخلفون عقلياً (قابلون للتعلم) وكانت أعمارهم الزمنية عامين وشهر . ، مجموعة ضابطة: تكونت من (٢٨) لديهن أطفال عاديون في نفس عمر المجموعة التجريبية الزمني ، تم إكساب أمهات الأطفال المتخلفين عقلياً أساليب التفاعل اللفظي ، كذلك تم تدريبهم على التحكم في انتباه أطفالهن ، وتضمن التدريب (تعليمات لفظية – نمذجة – تكرار – تغذية راجعة – تدعيم معنوي ومادي) ، استمر التدريب بين الأمهات وأطفالهن لمدة عام وستة أشهر وأسبوعين ،

وخلصت الدراسة إلي أهم النتائج التالية : أظهر الأطفال المتخلفون عقلياً تحسناً ملحوظاً في أنماط الكلام المبكر والتعبيرات اللفظية ، وهذا يوضح فاعلـية الـتدخل اللغوي المبكر لدى الأطفال المتخلفين عقلياً من خلال الأمهـات ، وجـود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفـال العاديـين والأطفـال المتخلفين عقلياً في أنماط الكلام لصالح متوسط درجات الأطفال العاديين .

٤١- قامـت ملـك أحمد الشافعي (١٩٩٣) بتقييم مدى فاعلية نظام الدمج فى تحسـين بعض جوانب السلوك التوافقى للتلاميذ المتخلفين عقليا القابلين للـتعلم فـى ضـوء الفروض التالية: لا يوجد تأثير دال لكل من متغير اتجاهـات الأبـاء نحو دمج أبنائهم المتخلفين عقليا ومتغير نظام التعلم (خـاص بالمتخلفين أو دمج ضمن العاديين) والنظام بين المتغيرين فى تباين الدرجات التى يحصل عليها أفراد المجموعات الفرعية الأربع فى أبعـاد المجـال النمائى من مقياس السلوك التوافقى ، لا يوجد تأثير دال لكـل من متغير اتجاهات الأباء نحو دمج أبنائهم المتخلفين عقليا ومتغير نظـام التعلـيم (خاص بالمتخلفين أو دمج ضمن العاديين) والتفاعل بين المتغيريـن فـى تبايـن الدرجات التى يحصل عليها أفراد المجموعات الفرعـية الأربع فى أبعاد مجال الانحرافات السلوكية من مقياس السلوك الـتوافقى ، ولاختـبار صحة الفروض ، تم تطبيق اختبار اتجاهات أباء التلامـيذ المتخلفين عقليا نحو نظام الدمج ، ومقياس السلوك التوافقى ، ودلـيل تقدير الوضع الاجتماعي الاقتصادى للأسرة المصرية على عينة مكونـة مـن (١٤٠) متخلفا عقليا ، وقد روعى فى اختيارها أن تكون ممـثلة لوضـع التعلـيم الخاص بالمتخلفين عقليا(القابلين للتعلم) وهما المدارس الخاصة بالمتخلفين عقليا والفصول الملحقه بمدارس العاديين ، وأن ينتمى أفرادها جميعا إلى شريحة واحدة من حيث الوضع الاجتماعى والاقتصـادى للأسـرة المصرية ، والعمر الزمنى والذكاء ، وأوضحت

النـتائج مـا يلي: عدم وجود تأثير دال للتفاعل بين الاتجاه نحو سياسة الدمج والنظام المدرسى على تباين أفراد المجموعات الفرعية الأربع فى الأبعـاد التالـية: التصـرفات الإسـتقلالية ، والنمو البدنى ، والنشاط الاقتصـادى ، والنمو اللغوى ، ومفهوم العد والوقت ، وجود تأثير دال للتفاعل بين الاتجاه نحو سياسة الدمج والنظام المدرسى على تباين أفراد المجموعـات الفرعية الأربع فى الأبعاد الأتية: التوجيه الذاتى ، ونشاط مهـنى ، والمسـئولية ، والتنشـئة الاجتماعية ، والدرجة الكلية للمجال الـنمائى ، وجـود تأثير دال للتفاعل بين اتجاه الأباء نحو سياسة الدمج والـنظام المدرسـى على تباين أفراد المجموعات الفرعية الأربعة فى الأبعاد الأتية: السلوك المدمر العنيف ، وسلوك التمرد ، وسلوك لا يوثق بـه ، عـدم وجود تأثير دال للتفاعل بين اتجاه الأباء نحو سياسة الدمج والنظام المدرسى على تباين أفراد المجموعات الفرعية الأربع فى الأبعاد التالية: السلوك المضاد للمجتمع ، وسلوك لزمات غريبة ، وسلوك غير مناسب فى العلاقات الاجتماعية ، وعادات صوتية غير مقبولة أو شاذة ، وسـلوك يؤذى الذات ، والميل للحركة الزائدة والاضطرابات الانفعالية والنفسية ، والدرجة الكلية لمجال الانحرافات السلوكية.

٤٢- تـناول توماس Thomas (١٩٩٤) المرشد لتنمية الكفاءة اللغوية لدى أطفال ما قبل المدرسة المتخلفين عقلياً بدرجة حادة وبسيطة ، وهدف إلى تنمـية المهـارات اللغويـة لدى أطفال ما قبل المدرسة المتخلفين عقلياً بدرجة حادة وبسيطة من خلال برنامج تدريبي لغوى ، تم إجراء الدراسة علـى (٦٤) طفلاً وطفله ، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٢ – ٦) سـنوات ، قسمت العينة الكلية إلي مجموعتين : الأولى تجريبية اشتملت على (٣٢) طفلاً وطفله ، والثانية : مجموعة ضابطة تكونت من (٣٢) طفـلاً وطفلـه ، تم تعريض المجموعة التجريبية لبرنامج لغوى مكثف أستغرق تطبيقه ثلاثة شهور ونصف ، وخلصت الدراسة إلي أهم النتائج

التالية : كفاءة البرنامج التدريبي المعدّ لتنمية المهارات اللغوية لدى أطفال ما قبل المدرسة المتخلفين عقلياً ، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية في اكتساب المهارات اللغوية .

٤٣- قام كل من ليزا وجيس Lisa & Jess (١٩٩٤) بدراسة مدى فاعلية التغذية الراجعة الفورية للأداء على استخدام استراتيجية الذاكرة ودقة الاستدعاء لدى التلاميذ المتخلفين (القابلين للتعلم) والعاديين ، واستهدفا الكشف عن أثر التغذية الراجعة الفورية على استراتيجية التشفير ومهام الاستدعاء المتسلسل للأعداد والأرقام لدى التلاميذ المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) والعاديين ، وأجرى البحث على عينة قوامها (٦٩) تلميذا منهم (٣٣) تلميذا متخلفا عقليا (قابلا للتعلم) ، (٣٦) تلميذا عاديا من الصف الثالث الابتدائى، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٨,٨-١٣,٦) سنة ، تم تجانس التلاميذ المتخلفين عقليا مع التلاميذ العاديين فى العمر العقلى والمستوى الاقتصادى الاجتماعى ، تم تقسيم العينة الكلية إلى (مجموعة تجريبية أولى من التلاميذ المتخلفين عقليا الذين تلقوا تغذية راجعة فورية ــ مجموعة ضابطة أولى من التلاميذ المتخلفين عقليا الذين لم يتلقوا تغذية راجعة فورية ــ مجموعة تجريبية ثانية من التلاميذ العاديين والذين تلقوا تغذية راجعة فورية ــ مجموعة ضابطة ثانية من التلاميذ العاديين الذين لم يتلقوا تغذية راجعة فورية) ، وتم استخدام (مصفوفة رافن الملونة لقياس الذكاء ــ مهام استراتيجيات الذاكرة ــ مهام الاستدعاء المتسلسل للأعداد والأرقام) ، وتم التوصل الى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية للمتخلفين عقليا والمجموعة التجريبية للعاديين والمجموعة الضابطة للمتخلفين عقليا فى مهام الاستدعاء المتسلسل للأعداد والأرقام وإتقانه

لصـــالح المجموعـــة التجريبـــية الـــتى دعمت بالتغذية الراجعة الفورية العاديـــن ، ثم لصالح المجموعة التجريبية التى دعمت بالتغذية الراجعة الفوريـــة المتخلفيـــن عقلـــيا ، وأنـــه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوســطات درجـــات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة المتخلفين عقليا فى درجات مهام استخدام استراتيجية الذاكرة .

٤٤- قـــام باســـنك وآخرون Pasnak, *et al.,* (١٩٩٥) بدراسة الكسب فى التحصيل بعد التدريب على التصنيف والتسلسل ، واستهدفوا الكشف عن فاعلـــية مهارتى التصنيف والتسلسل كمهارتين من مهارات النمو العقلى المعـــرفى لـــدى الأطفال المتخلفين عقليا ، تم التطبيق على مجموعتين: إحداهمـــا تجريبـــية شملت (٢٢) طفلا متخلفا عقليا ، تراوحت أعمارهم الزمنـــية ما بين (٥,٨-٦) سنوات ، ونسبة ذكائهم ما بين (٥١-٧٠) ، والأخـــرى ضابطة شملت (٢٢) طفلا متخلفا عقليا ، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٥,٩-٨,٨) سنوات ، ونسبة ذكائهم ما بين (٥٠-٧٠) ، وتـــم استخدام (اختبار سلوسون للذكاء وبيبادى اللفظى المصور وبيبادى للإنجـــاز الفـــردى - اختـــبار التصنيف والتسلسل بالإضافة إلى أدوات التدريـــب علـــيهما) ، وكان عدد الجلسات المستخدمة فى التدريب (٣٢) جلسة بواقع ثلاث جلسات أسبوعيا لمدة أربعة شهور ، كان زمن الجلسة المستغرق (١٥) دقيقة ، وكان التدريب فرديا ، وتم التوصل إلى تحسن مستوى المجموعة التجريبية التى تم تدريبها على التصنيف أحادى البعد والتسلسل فى مقاييس الأداء الأكاديمي عند مقارنتها بالمجموعة الضابطة الـــتى تلقـــت تدريبا تقليديا والتى لم يتحسن آدائها الأكاديمى ، ولكن لم يحـــدث تغـــير فـــى المحـــددات الســـيكومترية على مقياس الذكاء لدى المجموعتين .

٤٥- تناول توماس Thomas (١٩٩٥) تجهيز الذاكرة الإجرائية والآلية لدى التلامـــيذ المتخلفيـــن عقليا والعاديين ، وهدف إلى فحص تجهيز الذاكرة

الإجرائـيـة والآلـيـة لـدى التلاميذ المتخلفين عقليا والعاديين من خلال مجموعـة من الأشكال الهندسية (مثلث ـ مربع ـ دائرة ـ مستطيل) ، وأجرى البحث على عينة قوامها (١٨٠) تلميذ ، تم تقسيمهم على النحو التالى (٦٠) تلميذا متخلفا عقليا (قابلا للتعلم) ، (٦٠) تلميذا متخلفا عقلياً (قابلا للتدريب) ، (٦٠) تلميذا عاديا ، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٠-١٥) سنة ، تم تدريب أفراد العينة على القيام بإكمال مهام معرفية تتمثل في استدعاء الأشكال ، اختبارات نقل الأشكال ، وتم التوصل إلى تفـوق التلاميذ العاديين على التلاميذ المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) فى تجهيز المعلومات المتمثلة فى اكمال مهام (استدعاء الأشكال ـ اختبارات نقـل الأشـكال) ، بيـنما تفـوق المتخلفون عقليا (القابلين للتعلم) على المتخلفيـن عقلـيا (القابليـن للتدريب) فى ذلك ، مما يؤكد على فاعلية المدخـل المعرفى فى تحسين الأداء الأكاديمى لدى العاديين والمتخلفين عقلـيا ، الذاكـرة الآلية والإجرائية تتأثر بالمستوى النمائى لذا فله تأثير على كم المعلومات واسترجاعها لدى التلاميذ المتخلفين عقليا والعاديين .

٤٦- قامـت لـيلى أحمد كرم الدين (١٩٩٥) بإجراء نموذج لبرنامج التنمية العقلية واللغوية للأطفال المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) بمدارس التربية الفكرية ، للتحقق من مدى كفاءة برنامج عقلى لغوى مزدوج غايته رفع مسـتوى الأداء العقلـى وزيادة الحصيلة اللغوية لدى الأطفال المتخلفين عقلـيا (القابلين للتعلم) ، تم إجراء البحث على عينة قوامها (٦٤) طفلا وطفلة ، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٧,٥-١٣,٩) سنة ، تم تقسيم العيـنة الكلـية إلى مجموعتين متكافئتين من حيث المتغيرات المرتبطة بالـنمو العقلى واللغوى ، إحداهما: تجريبية شملت (٣٢) طفلا وطفلة ، والأخرى: ضابطة ضمت (٣٢) طفلا وطفلة ، تراوحت نسبة ذكاء أفراد العيـنة ما بين (٤٥-٧٠) على مقياس ستانفورد بينيه للذكاء ، واشتمل محـتوى البرنامج من حيث الجانب العقلى على التدريب على العمليات

المنطقـية (التصـنيف ـ الترتيب ـ التسلسل ـ المقابلة ـ التطابق ـ العلاقات المكانية والزمنية) ، والمفاهيم العقلية الأساسية (الكم ـ الحجم ـ الوزن ـ العدد ـ ثبات هذه الأعداد) ، كما اشتمل البرنامج من حيث الجانـب اللغوى على المهارات اللغوية الأساسية اللازم اكتسابها خلال مـرحلة مـا قبل المدرسة وهى التى تعبر عن المفاهيم والتهيؤ للقراءة والكتابة ، وكان عدد الجلسات المستخدمة فى التدريب (٣٦) جلسة بواقع (٣) جلسـات أسـبوعيا لمدة (١٢) أسبوعا ، وكان زمن الجلسة (١٤) دقـيقة ، وتم التوصل إلى كفاءة البرنامج العقلى اللغوى فى رفع مستوى الأداء العقلـى المتمثل فى العمليات المنطقية والمفاهيم العقلية الأساسية لـدى أفـراد المجموعـة التجريبـية عـند مقارنتهم بأطفال المجموعة الضابطة.

٤٧- تناولت كل من مواهب عياد ، نعمة رقبان (١٩٩٥) برنامج تدريبى على مهـارات التواصـل والتفاعل الاجتماعى لدى الأطفال المتخلفين عقليا (القابليـن للتعلم) ، وهدفا إلى إعداد برنامج تدريبى يركز على مهارات العـناية بـالذات والعلاقـات الاجتماعـية واللغة والاتصال والمهارات الحركية والمعرفية ومقارنة تلك المجالات الخمس من حيث مدى سهولة تعلمها ونسبة الاستجابة التدريب والعوامل المرتبطة بذلك وطبق البرنامج على سبعة من الأطفال المتخلفين عقليـا (٥٠-٧٠) وذوى عمر زمـنى (٤-٨) سـنوات، وذلـك بعد إجراء قياس قبلي لمستوى الأداء المهارى لهم، واستغرق البرنامج المعد مدة أربعة أشهر تم خلالها القياس البعدى أسـبوعيا لـتحديد الأسـبوع الذى يحقق فيه الطفل أقصى استفادة من التدريب ،وأوضحت النتائج أن المهارات التى تعتمد على الجانب العملى والحـس/ حـركى كانت أسهل تماما بالنسبة للطفل المتخلف عقليا ومن مهـارات العـناية بالذات الأسهل تماما (مهارة غسيل الوجه واليدين ـ استخدام أدوات المائدة ـ الشرب من الكوب بدون سكب) ومن المهارات

الاجتماعــية مهارتى الاشتراك فى الألعاب الجماعية ، اللعب الجماعى بالمكعبات حيث تم اكتسابها بأقل عدد من محاولات التدريب وأكبر نسبة اســتجابة ، وبالنســبة للمجال الحركى وجد أن مهارتى القفز باستعمال الرجلين معا ، والسير بالمشايه أو بدونها أقل المهارات من حيث متوسط عــدد المحــاولات ، كمــا حققت مهارتى أداء حركات السير والجلوس وصعود السلم بالتبديل أعلى نسبة استجابة ،وفى المجال المعرفى تطلبت مهارتى رسم خطوط أفقية ورأسية ودائرية وكذلك القص واللصق لبعض الصــور والأشكال أقل عدد من المحاولات وحققت مهارة التعرف على كلمــتى (بابــا ــ ماما) أعلى نسبة استجابة ، وقد كان تطبيق البرنامج بمجالاتــه الخمــس الأساسية ذو فاعلية فى تحسن مستوى أداء الأطفال المتخلفيــن عقلــيا عنه البحث بدرجة معنوية (٠,٠١) ، فقد حقق مجال المهارات الاجتماعية أعلى نسبة استجابة يليه مجال العناية بالذات والذى تم التدريب على مهاراته يوميا طوال مدة البرنامج مما كان له أثر كبير فــى نتائج البرنامج المحققه ، وأوصت الباحثتان بضرورة التركيز على النواحى العملية والحس حركية فى البرامج بالإضافة إلى إدخال الأنشطة التعبيرية المشوقة للأطفال والأخذ فى الاعتماد ضرورة تكرار محاولات التدريــب ومــراعاة الفروق الفردية بين أفراد تلك الفئة فى القدرة على الاستفادة من البرامج التدريبية.

٤٨- اهــتم ديوب وأخرون (١٩٩٥) Dube, *et al.*, ببحث الشرح باستخدام الكمبــيوتر والشــرح بطــريقة المعلم فى التدريب على التمييز للأفراد المتخلفيــن عقلــيا ، واستهدفو المقارنة بين الشرح باستخدام الكمبيوتر والشــرح بطريقة المعلم فى تنمية التمييز البصرى فى مادة الرياضيات لــدى الأفراد المتخلفين عقليا ، واجرى البحث على عينة قوامها (٢٢) فــردا مــن المتخلفيــن عقلــيا ، تراوحــت أعمــارهم الزمنية ما بين (٢٣-٤٣) ســنة ، تــم تدريــبهم علــى (١٦) مسألة رياضية للتمييز

البصرى ، تم تقسيم العينة إلى مجموعتين إحداهما: شملت (١١) فردا تم تدريبهم باستخدام الكمبيوتر ، والثانية: تكونت من (١١) فردا تم تدريبهم بطـــريقة المعلم ، وتم التوصل الى أن نقل المثيرات إلى مثيرات المهمة كان ضعيفا فى الشرح بطريقة المعلم ، بينما كان مثاليا تقريبا فى الشرح باســتخدام الكمبــيوتر ، تعلم أفراد العينة مسائل تمييز الرياضيات أكثر باستخدام الكمبيوتر .

٤٩- قـــام كمب Kemp(١٩٩٦) بتحقيق التكافؤ بين قراءة الكلمة واللغة لدى الأطفـــال المتخلفيـــن عقلياً ، وهدف إلي الكشف عن تأثير طريقة قراءة الكلمة المفردة على الأداء اللغوي لدى الأطفال المتخلفين عقلياً (القابلين للـــتعلم) ، تـــم إجراء الدراسة على (٦) أطفال ، وتم تدريبهم من خلال (قـــراءة الكلمـــة (المصـــورة) وفهم مدلولها – صفات الصورة – الفهم القرائى البسيط) ، وبعد تطبيق الدراسة توصلت إلي ما يلي : تفوق (٤) من المفحوصين الستة في مجالات المهام الثلاث ، وأدت إلي إحراز تقدم في مجالات أخرى لم يتدربوا عليها .

٥٠ – اهـــتم كاهـــن Kahn(١٩٩٦) بالمهارات المعرفية ومعرفة لغة الإشارة لدى الأطفال المتخلفين عقلياً بدرجة خفيفه وحادة ، وهدف إلى التأكد من مـــدى العلاقـــة بيـــن المهارات المعرفية واللغة الرمزية لدى عينة من المتخلفين عقلياً قوامها الكلى (٣٤) طفلاً ، تراوحت أعمار العينة الزمنية مـــا بيـــن (٢,٦ –٩,١) ســـنة، تم تطبيق الاختبارات والمقاييس اللغوية الاســـتقبالية والتعبيرية والرمزية ، وتم الاستعانة بالمعلمين العاملين في المؤسسات الخاصة برعاية هؤلاء الأطفال وتمت متابعة هذه الدراسة بعد تطبـــيق البرامج اللغوية الرمزية المعدة لمدة أربع سنوات متتالية ، وقد أسفرت الدراسة عن أهم النتائج التالية : أظهر الأطفال المتخلفون عقلياً قصـــوراً واضحاً في العمليات اللغوية الاستقبالية والتعبيرية وظهر هذا القصـــور في أثناء الكلام مع الآخرين ، وجود علاقة ارتباطيه قوية بين

اللغة الرمزية والمهارات المعرفية أي كلما زادت اللغة تحسنت المهارات المعرفية ، تحسنت اللغة الرمزية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً .

٥١- تناولــت هــانم محمــد شــريف (١٩٩٧) برنامج تدريبى لتنمية بعض الجوانب العقلية والانفعالية والاجتماعية للطفل المتخلف عقليا ، وقسمت العيــنة إلــى مجموعتيــن الأولى ضابطة والثانية تجريبية حيث مرت المجموعــة التجريبــية بخــبرات لم تتعرض لها "المجموعة الضابطة" المتمــثلة فى مهارات التواصل والتى ساعدت على نجاح عملية التدريب علــى المهــارات واكتســابها من خلال الوحدات المقدمة للطفل وأيضا ترتيب تقديم الأنشطة التى تتفق مع احتياجات هذا الطفل فقد قام البرنامج على أساس مبادئ ونظريات التعلم مثل الحوافز والدوافع للنجاح والإثابة والتعزيز المستمر للعمليات الناجحة للوصول بالطفل إلى تحسين السلوك الســوى للبــناء متمثل فى تنمية مفهوم "العدد والزمن" وانطفاء السلوك المضطرب غير البناء المتمثل فى "الانسحاب ، الانطواء ، الخجل" كذلك لاستغلال العناصر الدينامية النفسية ذات الطبيعة المتغيرة مثل المشاعر والاتجاهــات ومفهــوم الــذات المتمثل فى علاج السلبية وانتقال الطفل واندماجه فى الجماعة وتنمية الاحساس "المبادرة ، الاصرار ، المثابرة" ، وهــذا مــا حققــته الباحثة بالفعل مع "المجموعة التجريبية" من خلال وحدات البرنامج العلاجى التربوى عن طريق الصور الملونة والأشكال الفنــية والأنشــطة الرياضــية والألعاب الصغيرة ، والتعبير علميا عن خــبرات ومشــاعر الحياة الواقعية عن طريق القصص والفن والتمثيل الموســيقى والرســم والمثــيرات المتنوعة السمعية والبصرية فكل هذه المثيرات اكسبت هذا الطفل المهارات والخبرات التربوية التى أدت إلى تحســن فــى درجــاتهم ، وتؤكــد الباحثة أنه لا يكفى وجود المؤثرات والمنــبهات الثقافية والذهنية من حول الطفل المتخلف عقليا بل لابد من وجــود من يقدمها لــه ويبسطها ويجعلها فى متناول قدراته واستعداداته

العقلــية والانفعالــية والاجتماعية حتى يستفيد منها، وقد أثبت البرنامج فعاليته فى تنمية بعض الجوانب العقلية والانفعالية والعقلية لدى الأطفال المتخلفين عقليا.

٥٢- أهــتم عاطف حامد زغلول (١٩٩٧) بإعداد برنامج فى العلوم بصورة وظيفــية للأطفال المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) ، ويهدف برنامجه إلى مــا يلــى: تنمية المهارات المرتبطة بالعادات الصحية المرتبطة بالحياة اليومــية ، تنمــية المهارات المرتبطة باعتماد الأطفال على أنفسهم فى مواقف الحياة اليومية ، تنمية المهارات المرتبطة بالحفاظ على صحتهم ، تنمــية المهــارات المرتبطة بقواعد السلام والأمان في أثناء التفاعل مع مواقــف الحــياة ، تنمــية مهارات الحفاظ على البيئة التى يعيشون فيها (المــنزل ، الشــارع ، المدرسة ، الحدائق) ، تنمية المهارات المرتبطة بإشــباع الحاجــات البيولوجية ، تنمية المهارات المرتبطة بالتعبير عن حاجاتــه ، والاتصــال بالآخريــن ، وقــد اشتمل البرنامج على أربع موضوعات رئيسية هى: موضوعات تتعلق بالصحة ، موضوعات تتعلق بالأمن والوقاية من الحوادث ، موضوعات تتعلق بالتغذية ، موضوعات تتعلق بالبيئة ، كما استخدم الباحث مواقف التعلم وأنشطة العلوم بصورة وظيفــية يستفيد منها الطالب فى المواقف الحياتية المختلفة التى يمر بها الطفل المتخلف عقليا فى حياته اليومية واستخدم ثلاث طرق رئيسية فى تدريــس الــبرنامج هى: طريقة التدريب الحسى والتعلم بالخبرة الحسية المباشــرة ، طــريقة تحلــيل العمــل والتعليم المبرمج ، طريقة التعلم العلاجــى، وقد اثبت البرنامج المعد فى الدراسة فاعليته فى تحسين أداء الأطفال المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم).

٥٣- تــناول عبدالعزيز الشخص (١٩٩٧) انتشار اضطرابات النطق والكلام بين فئات الأطفال المتخلفين عقليا ، وهدف إلي تحديد نسبة اضطرابات الــنطق والكلام بين المتخلفين عقليا ومدى اختلافها حسب نوع الإعاقة

ودرجتها ، وقد شملت عينة الدراسة (٦٨) طفلا وطفلة (٣٨ ذكرا ، ٣٠ أنـثى) مـن المتخلفيـن عقلـيا ممن تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٨-١٥) سنة من فئتى الإعاقة البسيطة وتراوحت نسب ذكائهم ما بيـن (٧٥-٦٠) ، والمتوسطة تراوحت نسبة ذكائهم ما بين (٥٥-٤٠) ، وقد تـم إجراء دراسة حالة لأفراد العينة ، بعد تقرير المعلمين بأنهم يعانون مـن مشكلات فى الكلام ، وذلك من خلال إجراء تشخيص اضطرابات النطق والكلام مع أخذ تسجيلات صوتية لهم وتقارير مستوفاة عن حالتهم وخلفيـتهم ، وبفحـص التسجيلات الصوتية وتقارير المحادثات الشفهية لجمـيع أفـراد العينة ، اتضح أن ٢٠ طفلا منهم (١٢ ذكرا ، ٨ إناث) يعانون من اضطرابات فى النطق فقط أن نسبة ٢٩,٤١% وجميعهم من فئة الإعاقة العقلية البسيطة ، كما اتضح أن ٤٨ من الأطفال (٢٦ ذكرا ، ٢٢ إنثى) يعانون من اضطرابات نطق وكلام متعددة تشمل اضطرابات الـنطق ، والصوت ، واللجلجة أى بنسبة ٧٠,٥٩% ينتمى (٣٨) منهم إلى فئة الإعاقة العقلية المتوسطة ، (١٠) أطفال إلى فئة الإعاقة البسيطة ، وقـد أوضـحت تقاريـر دراسة الحالة وتحليل التسجيلات الصوتية للأطفـال المتخلفيـن عقلـيا أنهم جميعا يعانون من اضطرابات النطق والكلام والصوت بدرجة أو بأخرى بيد أن هذه الاضطرابات تزداد كما وكيفا بزيادة درجة الإعاقة العقلية.

٥٤- قام ما رجو وآخرون Margo, *et al.*, (١٩٩٧) بدراسة السؤال التالى: هـل يسـتطيع الكمبيـوتر تعليم التلاميذ المتخلفين عقليا بدرجة بسيطة استراتيجيات حل المشكلات؟ ، كما استهدفوا الإجابة على السؤال التالى: هـل يمكـن أن يتعلم التلاميذ المتخلفون عقليا (القابلون للتعلم) باستخدام الكمبـيوتر كوسيط تعليمى حل المسائل الرياضية البسيطة؟، تم التطبيق علـى (٤) تلامـيذ مـن المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) وهم (ديـبرا Debra ، هـنا Hanna ، سام Sam ، كارلوس Carlos) ، تراوحت

أعمارهم الزمنية ما بين (٨-١١) سنة ، بمتوسط عمر زمني قدره (١٠,٢٥) سنوات ، نسبة ذكائهم ما بين (٦٥-٧٠) ، بمتوسط قدره (٦٧,٧) ، تضمن البرنامج التدريب على استراتيجيات حل مسائل الرياضيات من خلال الرسوم المتحركة التى تبسط المسائل اللفظية من متطلبات القراءة ، تم إجراء اختبار قبلى لعينة البحث ، ثم تم تطبيق اختبار بعدى باستخدام الكمبيوتر تبعه اختبار بعدى آخر من خلال الورقة والقلم ، وأخيرا تم إجراء مقابلة قصيرة للمفحوصين توضح اتجاهاتهم نحو الكمبيوتر ، وطلب منهم تذكر خطوات متعلقة بحل مسائل الرياضيات ، وقد احتاج ثلاثة تلاميذ خمس جلسات مدة الجلسة (٣٠) دقيقة ، واحتاج التلميذ الرابع لجلسة تدريبية إضافية ، وتم التوصل إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى رتب التلاميذ المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) على أداء الرياضيات فى القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى ، ولكن كانوا أقل نجاحا فى نقل حل مسائل الرياضيات بطريقة الورقة والقلم التقليدية ، تذكر ثلاثة من التلاميذ معظم خطوات الاستراتيجية التدريبية حتى بعد التدريب ، كما وجد اتجاهات إيجابية نحو الكمبيوتر ، وزادت ثقتهم بأنفسهم وأصبحوا أكثر استقلالية ، كما أتضح ذلك من قلة عدد مرات المساعدة التى تم طلبها من المدرب .

٥٥- تناول كل من ميتسودو وساكيتا Mitsuda & Sakita (١٩٩٨) دراسة قدرات التجهيز المتتالى ومعينات الاسئلة كمحددات لحل المسائل الرياضية اللفظية ، تم التطبيق على (١٩) طفلا متخلفا عقليا (قابلا للتعلم) ، (٢٠) طفلا عاديا من المقيدين فى الصف الاول الابتدائى ، تم تشخيصهم ببطارية كوفمان لتقييم التجهيز المعرفى للأطفال(K-Abc) علـى انهم متتاليون ، تم تدريب أفراد العينة على حل المسائل الرياضية اللفظية البسيطة بطريقة متتالية ، وتم التوصل الى فاعلية الطريقة المتتالية فى تحسين اداء الرياضيات لدى الاطفال المتخلفين عقليا

والعاديين ، بينما كان الاطفال العاديون افضل بكثير من الاطفال المتخلفين عقليا فى أداء المهام المسندة اليهم .

٥٦- اهتم ستانسفيلد Stansfield (١٩٩٨) ببحث المشكلات اللغوية (اللجلجة ، وسرعة الكلام) لدى بعض الأطفال المتخلفين عقليا ،وهدف إلي التعرف علي المشكلات اللغوية لدى الأطفال المتخلفين عقليا والمتمثلة فى (فقدان الطلاقة اللفظية "اللجلجة" ، والسرعة الزائدة فى الكلام) ، وقد ناقشت الدراسة العوامل المساهمة فى انتشار المشكلات اللغوية والتى تتمثل فى العمر ، والذكاء ، والبيئة ، والوراثة ، والجنس ، والطبقة الاجتماعية ، ووجد أن نسبة انتشار المشكلات اللغوية بين أفراد تلك الفئة تتراوح ما بين (٣-١) من نسبة الذكور إلى الإناث وتنتشر لدى منخفضى المستوى الاجتماعي والاقتصادى وتزداد تلك المشكلات بانخفاض درجة الذكاء ، تكونت عينة الدراسة من (١٤) طفلا من المتخلفين عقليا الملتحقين بالمدرسة ويقيمون بها ، ومتوسط نسبة ذكائهم (٦٩,١) وتتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٩,٥-١٧,٦) سنة وأعمارهم العقلية ما بين (٤,٢-٨,٦) سنة ، واستخدام الباحث لتقييم المشكلات اللغوية لدى أفراد العينة مقياس مراحل "بلودستين" Bloodestine لتكمله البيانات ، وقد توصل إلى أن التلاميذ توصلوا إلى المرحلة الأولى والثانية فقط مصحوبا بالتكرار وفقدان الاهتمام بالحديث وزيادة اللجلجة عندما يستثار الطفل ، ولم يجد أن المراحل التالية من المقياس كانت ذات أهمية أو فائدة ، ومع ذلك ففى حالة الطفل شديد التلعثم وبالرغم من ترابط الأعراض الجسدية إلا انه نادرا ما يظهر لديه الخوف المتوقع أو تجنب الحديث ، وقد ناقش الباحث إجراءات العلاج للمتخلف عقليا الذى يعانى من مشكلات لغوية مع مراعاة عدة اعتبارات منها طبيعة تلك المشكلة ، وأهميتها النسبية فى ضوء المهارة التواصلية بصفة عامة ، وإدراك الفرد للمشكلة مع الأخذ فى الاعتبار اتجاهه نحو التواصل ، وقد

استخدم الباحث تقنيات الاسترخاء والتى أحرزت تقدما لدى بعض أفراد العيـنة إضافة إلى ذلك استخدم برنامج علاجى مكثف قائم على استخدام تقنيات الحديث وممارسة المحادثات ، واستخدام نموذج البيئة الموحدة ، وقـد توصل الباحث إلى أن المجموعة الأكثر مقدرة تحسنت واحتفظت بـتقدمها وتحسنها ، أما بالنسبة للمجموعة الأقل فى القدرات فلم تحتفظ بهـذا الـتقدم ، وتوصلت الدراسة إلى نتيجة مؤداها: إنه إذا اعتبرنا أن اللجلجـة هـى سلوك مكتسب ونظرنا نظرة ضيقة محدودة إلى الإعاقة العقلـية علـى أنهـا اضطراب متعلم فسيتمكن نسبة ضئيلة من الأفراد المتخلفيـن عقليا من اللجلجة ، فإذا ما كانت اللجلجة لها أصول عصبية عضوية ، فبالتالى سيصبح الأفراد المتخلفين عقليا أكثر تعرضا للإصابة باللجلجـة بسـبب ضعف الوظائف العصبية لديهم عن الأفراد العاديين. وبالمثل فإن السرعة الزائدة فى الكلام ، كانت عبارة عن اضطراب بلا أى أسـاس عصبى ولكنها ناتجة عن التوازن اللامركزى فى اللغة وأن مجموعة الأعراض قد تؤدى للتوصل إلى اشتراك الضعف العصبى وأن التشـخيص المـتفاوت للجلجلـة والسرعة الزائدة فى الكلام لدى عينة المتخلفيـن عقلـيا أكـثر تعقيدا منها لدى العاديين ، ويحدث هذا خاصة عندما تعتبر أن المشكلات اللغوية تعمل ككل متكامل ، ويوصى الباحث بأنه لابد من اعتبار العلاج جزء من المستوى الكلى من ضعف المهارة التواصلية ، وأن العلاج يتقدم فى حالة الاهتمام بكل العوامل التى تحيط بالـتدخل لتنمية الأداء اللغوى والتواصل اللفظى الذى من شأنه أن يخفف من المشكلات اللغوية لدى الأطفال المتخلفين عقليا.

٥٧- قـام عصام عبده أحمد صالح (١٩٩٨) بتقييم فعالية برنامج مبنى على اللعـب فـى إكسـاب عينة من الأطفال المتخلفين عقليا بعض المفاهيم الرياضـية ، وهـدف إلى بناء برنامج مبنى على اللعب لإكساب بعض المفاهـيم الرياضـية لعيـنة من تلاميذ الصف الرابع الإبتدائى بمدارس

التربية الفكرية وذلك من خلال استخدام نماذج للعب ، بحيث يكسب البرنامج الدافعية لتعلم الرياضيات بسهولة ورغبة ، وتتضمن أهمية البحث ما يلي: الوقوف على مدى أهمية الألعاب التعليمية الموجهة كطريقة تدريس فعالة فى إكساب المفاهيم الرياضية ، مساعدة التلاميذ المتخلفين عقليا فى تحسين وتحصيل الرياضيات ، تنص التشريعات الجديدة فى التعليم على استخدام أساليب تعليمية جديدة لكل من التلاميذ المتخلفين عقليا والموهوبين على حد سواء ، تعلم الرياضيات بهذا الأسلوب يكسب التلاميذ المتخلفين عقليا خبرات تعليمية متنوعة سارة وممتعة مما يخلص الرياضيات من بغض التلاميذ لها ، لا تقتصر هذه الدراسة على الأهداف المعرفية فقط بل تهتم أيضا بالأهداف الوجدانية وأوجه التعلم المصاحب التى تدعمها الألعاب التعليمية ، الألعاب التعليمية الجيدة تعتبر طريقة ممتازة لتحويل الممارسة والتمارين أو حصص المراجعة إلى خبرات تعليمية محققه ، طبق البحث على (١٦) طفلا وطفلة من المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) ، تراوحت نسبة ذكائهم ما بين (٥٠-٧٥) ، وتضمن البرنامج المقترح مجموعة معينة محددة من المفاهيم الرياضية وهى (التصنيف ــ الهندسة ــ العدد ــ القياسات) يتم تنميتها من خلال ألعاب متنوعة وهى (إيضاح مدلول الأعداد من "١-٩" ــ أكتب واجمع ــ لعبة البطاقات ــ لعبة الصياد والسمك ــ لعبة الأشكال الهندسية ــ لعبة تتبع الشكل ــ لعبة قياس الأطوال ــ لعبة تعلم الأوزان) ، وقد تم التوصل إلى أهم النتائج التالية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية ، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى.

٥٨- تناول محمد محمد السيد عبدالرحيم (١٩٩٨) دراسة فاعلية برنامج تدريبى فى تنمية مفهوم العدد لدى الأطفال المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) ، وهدف إلى اختبار إمكانية تنمية مفهوم العدد لدى الطفل المتخلف عقليا (القابل للتعلم) ، وذلك بتعرضه لبرنامج تدريبى قائم على أسلوبى التدريب الفردى والجماعى على مفاهيم ما قبل العدد وعلى مهارات التصنيف والتسلسل كمهارتين من مهارات النمو العقلى المعرفى ، تكونت العينة الكلية من (١٨) طفلا من الذكور المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) ، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين: إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة ، تراوحت نسبة ذكائهم ما بين (٥٠-٦٨) ، أعمارهم الزمنية ما بين (١٠,٨-١٤,١) سنة ، وتم استخدام (مقياس المستوى الاجتماعى الاقتصادى للأسرة ــ مقياس السلوك التكيفى ــ اختبار ثبات العدد ــ اختبار التصنيف للأطفال المتخلفين عقليا "إعداد الباحث" ــ مقياس ستانفورد بينيه للذكاء) ، وتضمن البرنامج التدريب على مفهوم (كبير ــ صغير ــ كثير ــ قليل ــ مساو ــ قصير ــ طويل ــ شمال ــ يمين ــ فوق ــ تحت) ، وكان عدد الجلسات المستخدمة فى التدريب الجماعى(٦) جلسات ، التدريب الفردى على التصنيف (١٠٧) جلسة ، التدريب الفردى على السلسلة (١٢٦) جلسة بواقع ثلاث جلسات أسبوعيا ، وكان زمن الجلسة الجماعية ما بين (٣٠-٥٠) دقيقة ، أما زمن الجلسة الفردية ما بين (٢٠-٤٠) دقيقة ، واستغرق تطبيق البرنامج أربعة شهور ، وتم التوصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطى رتب أطفال المجموعة التجريبية والضابطة على اختبار (التصنيف - التسلسل - ثبات العدد) فى القياس البعدى لصالح أطفال المجموعة التجريبية ، مما يؤكد على فاعلية البرنامج القائم على أساس

الـــنمو العقلـــى المعـــرفى فى تحسين وتنمية مفهوم العدد لدى الأطفال المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم).

٥٩- قام دافيز وآخرون Davis *et al* (١٩٩٨) ببحث البيئة اللغوية الأمومية للأطفـــال المتخلفين عقليا ، وهدفو إلى الكشف عن الاختلافات في البيئة اللغويـــة الأمومـــية Maternal language environment للأطفـــال العاديين والأطفال المتخلفين عقليا فى المواقف التعليمية وفي أثناء اللعب الحـــر ، تكونت عينة الدراسة الكلية من (٣٠) أما وأطفالهن تم تقسيمهم إلـــى: (١٠) أطفـــال تراوحـــت الإعاقة العقلية لديهم ما بين المتوسطة والحـــادة ، (١٠) أطفـــال مصابين بمشكلات فى القدرة اللغوية ، (١٠) أطفال لديهم مشكلات غير معروفة ، بالإضافة إلى مجموعة ضابطة من الأطفال العاديين، وتمت المجانسة بين الأربع مجموعات فى(المستوى الاجـــتماعى الاقتصـــادى ــ حجم العائلة ــ الترتيب الميلادى ــ العمر الزمـــنى لـــلأم ومستوى ثقافتها ــ جنس الطفل) ، واستخدمت المقاييس التالـــية: (اختـــبار نمـــو اللغـــة الأولـــى The Test of Language Development primary ، إعـــداد/هامـــيل ونـــيوكومر &Hamil Newcomer (١٩٨٢) ــ مقياس ملاحظة المنزل لقياس النواحى البيئية Home of observation for Measurement of the Home Environment ، إعداد/جلادويل وبرادلـــى Bradely&Gladwell (١٩٧٩)) ، وأسفرت نتائج الدراسة عن: وجود علاقة قوية بين أسلوب التواصل الأمومى والسلوك التواصلى لدى الطفل المتخلف عقليا ، هناك فـــروقا بين الأمهات فى حجم اللغة المنطوقة والموجهة لأطفالهن ، قلت الفـــروق بين أمهات الأطفال المتخلفين وأمهات الأطفال العاديين عندما طلـــب منهم بشكل صريح أن يتخذن دور تعليمى واتضح هذا التغير فى تحويـــل مواقـــف اللعـــب الحر إلى مواقف تعليمية ، أن أمهات الأطفال المتخلفين عقليا بإمكانهن أن يعدلوا سلوكهن اللفظى ليتوافق مع القدرات

اللغويـــة لأطفالهـــن وبإمكانهـــن إتخاذ دور تعليمى على قدر كبير من الفاعلـــية والتأثير فى أطفالهن فبإمكانهن تحويل سلوكهن إلى مستويات معدلـــة عـــندما يطلب منهم بصراحة تعليم أطفالهن ، ويوصى الباحث بضـــرورة الاهـــتمام بـــإعداد برامج إرشادية موجهة لأمهات الأطفال المتخلفيـــن عقلـــيا والتى من شأنها أن تنمى مهارات التواصل والتفاعل اللفظـــى لـــدى أطفالهن ، وذلك لإمكانية هؤلاء الأمهات أن يتخذن دور تعليمى على قدر كبير من الفاعلية والتأثير فى أطفالهن.

٦٠- تـــناول أيمـــن أحمـــد الماريه (١٩٩٩) دراسة فاعلية طريقة المواضع المكانـــية فـــى رفع كفاءة التذكر لدى الأطفال المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) ، وهدف إلى اختبار فاعلية استراتيجية طريقة المواضع المكانية كأحد استراتيجيات تجهيز المعلومات على كل من الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى ، تم التطبيق على (٥٠) تلميذا من تلاميذ مدرسة التربية الفكرية بكفرالشيخ ، بينما كانت المجموعة الضابطـــة وعـــددهم (٢٠) تلمـــيذا مـــن تلامـــيذ مدرســـة التربية الفكرية بطنطا ، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٩-١١) سنة، ونسبة ذكائهم ما بين (٥٠-٧٠)، وتـــم اســـتخدام (مقـــياس وكســـلر لذكـــاء الأطفال ــ مقياس المستوى الاجتماعى الاقتصادى للأسرة ــ بطارية كوفمان لتقييم التجهيز المعرفى لـــدى الأطفـــال (K-Abc)) ــ اختـــبار الذاكرة البصرية ــ استراتيجية طـــريقة المواضع المكانية "إعداد الباحث" ــ اختبار الذاكرة الرقمية ــ ســـاعة إيقـــاف وجرس وكراسة إجابة) ، تم تطبيق جلسات استراتيجية طريقة المواضع المكانية فى ضوء نموذج بطارية كوفمان ، وعددها (٩) جلســـات ، وتكونت من (١٢) شيئا مألوفا (تفاحة ــ حذاء ــ أستيكه ــ قلـــم رصاص ــ مفتاح ــ صخرة ــ مشط ــ طابع ــ صدفة ــ رباط شـــاش ــ بيضـــة) وهـــذه الأشياء سهلة الحركة ، (٦) أهداف تضمنت (كرسى ــ تليفزيون ــ طاولة ــ كنبه ــ ثلاجة ــ موقد بوتوجاز) وكل

هـذه الأشياء مجسمة وأقرب إلى الطبيعة ، وتم التوصل الى أنه: يوجد تأثـير فعال لاستراتيجية طريقة المواضع المكانية فى رفع كفاءة الذاكرة البصـرية قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى لدى الأطفال المتخلفين عقلـيا (القابليـن للـتعلم) حيـث كانت نتائج الفروض دائما ذات دلالة إحصـائية لصالح الإجراء البعدى للمجموعة التجريبية ، مما يؤكد على فاعلية نظرية تجهيز المعلومات فى تحسين الأداء لدى الأطفال المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) .

٦١- قامت سهير محمد سلامه شاش (١٩٩٩) بدراسة أثـر اللعـب الجماعي الموجه في تحسين الآداء اللغوي لدى الأطفال المتخلفين عقلياً ، وهدفت إلـي إعـداد بـرنامج تدريبي للعب الجماعي الموجه في تحسين الآداء اللغـوي للأطفال المتخلفين عقلياً ، تم إجراء الدراسة على عينه قوامها الكلـى (٣٠) طفلاً وطفلة بمعهد التربية الفكرية بالزقازيق ، مقيمين مع أسـرهم ، تـم تقسيم العينة الكلية إلى مجموعتين :إحداهما : مجموعة تجريبية مكونة من (١٥) طفلاً وطفلة (١٠ أولاد ، ٥ بنات) ، والثانية : مجموعه ضابطة: مكونة من (١٥) طفلاً وطفلة (١٠ أولاد ، ٥ بنات) ، تراوحـت أعمـار العيـنة الزمنـية ما بين (٩ – ١٢) سنة ولقد تمت المجانسـة بيـن المجموعتيـن التجريبية والضابطة في كل من العمر الزمنـي، مسـتوى الذكاء ، المستوى الاقتصادي الاجتماعي ، مستوى الآداء اللغوي ، ولقد أستغرق تطبيق البرنامج مدة عشر أسابيع ، بمعدل ثلاث ألعاب أسبوعياً ، وتوصلت الدراسة إلي أهم النتائج التالية : وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات أطفال المجموعـة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة في جميع أبعاد الآداء اللغـوي بعـد تطبـيق بـرنامج اللعب الموجة وكانت الفروق لصالح متوسـطات درجات أطفال المجموعة التجريبية والقياس البعدي ، وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات أطفال

المجموعة التجريبية (المتخلفين عقلياً) في الأداء اللغوي بجميع أبعاده قبل تطبيق برنامج اللعب الجماعي الموجه ومتوسطات درجاتهم بعده وكانت الفروق لصالح متوسط درجات القياس البعدي .

٦٢- أهتم خيرى المغازى بدير عجاج (١٩٩٩) ببحث أثر برنامج للتهيئة اللغوية على بعض الأداءات اللغوية والمعرفية لذوى الاحتياجات العقلية (القابلين للتعلم) ، وهدف إلى الكشف عن مدى فاعلية برنامج للتهيئة اللغوية وأثره على بعض الأداءات اللغوية والمعرفية لدى عينة من ذوى الاحتياجات العقلية وتتمثل الجوانب اللغوية فى كل من (الفهم القرائى/المصور) لادراك معنى الكلمة والجملة ، وتتمثل الجوانب المعرفية فى كل من (الادراك والانتباه متمثلة فى مؤشرى معدل الأخطاء والزمن) ، تكونت عينة الدراسة من (١٥) تلميذا من ذوى الاحتياجات العقلية (القابلين للتعلم) تم اختيارهم من عينة إجمالية قدرها (٣٥) تلميذا لتوافر شرط التواجد المستمر بالمدرسة وجميعهم من تلاميذ مدرسة التربية الفكرية بمدينة كفرالشيخ فى العام الدراسى (١٩٩٨/٩٧)، وتراوحت أعمارهم ما بين (١١,٤-١٣,٨) سنة ، بمتوسط (١٢,٨) سنة، وتراوحت نسب ذكاؤهم ما بين (٥٣-٦٨) ، بمتوسط (٦٢) على مقياس ستانفورد بينية ، وكانوا جميعا من المقيمين إقامة داخلية بالمدرسة بواقع (٩ ذكور ـ ٦ إناث) ، ولقد استخدام الباحث فى هذه الدراسة التصميم التجريبى ذو المجموعة الواحدة مع القياس القبلى ثم البرنامج ثم القياس البعدى ، ثم استخدام الأدوات التالية: (اختيار الفهم القرائى "المصور" إعداد/الباحث ــ اختيار الذاكرة اللفظية للجمل إعداد/ فليتكار وبراى (١٩٩٥) تقنين/الباحث ــ اختبار الادراك إعداد/الباحث ــ اختبار الانتباه إعداد/الباحث ــ برنامج التهيئة اللغوية لذوى الاحتياجات العقلية (القابلين للتعلم) إعداد/الباحث ، وقد توصل إلى أهم النتائج التالية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات (الفهم القرائى المصور)

متمثل فى إدراك معنى الكلمة لدى عينة من ذوى الاحتياجات العقلية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح متوسط درجات التطبيق البعدى ، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات (الفهم القرائى المصور) متمثل فى إدراك معنى الجملة لدى عينة من ذوى الاحتياجات العقلية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح متوسط درجات التطبيق البعدى ، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات (الذاكرة اللفظية للجمل) لدى عينة من ذوى الاحتياجات العقلية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح متوسط درجات التطبيق البعدى ، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات (الإدراك) متمثل فى مؤشر الأخطاء لدى عينة من ذوى الاحتياجات العقلية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح متوسط درجات التطبيق البعدى (نقصان متوسط الأخطاء) ،، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات (الإدراك) متمثل فى مؤشر الزمن لدى عينة من ذوى الاحتياجات العقلية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح متوسط درجات التطبيق البعدى (نقصان متوسط الزمن)، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات (الانتباه) متمثل فى مؤشر الأخطاء لدى عينة ذوى الاحتياجات العقلية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح متوسط درجات التطبيق البعدى (نقصان متوسط الأخطاء) ، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات (الانتباه) متمثل فى مؤشر الزمن لدى عينة ذوى الاحتياجات العقلية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح متوسط درجات التطبيق البعدى (نقصان متوسط الزمن).

٦٣- قام كل من يودير وباول Paul&Yoder (١٩٩٩) بدراسة الاستجابة الأمومية التى تتوسط العلاقة بين التواصل المقصود فى مرحلة ما قبل النطق بالكلام ومرحلة النطق (اللغوية) ، وهدفا إلى الكشف عن العلاقة بين استجابة الأم وبين التواصل اللغوى المبكر لدى الطفل ، وتكونت

عيـنة الدراسة من(٥٨)طفلا متخلف عقليا وأمهاتهم، واستخدم مقياس "رينيل" Reynell لتقييم التطور اللغوى،وتمت إجراءات الدراسة علـى (٣) فـترات: فـى الفـترة الأولى: يدخل الأمهات وأطفالهن إلى حجرة خاصـة باللعـب ويطلـب منهن أن يتفاعلن مع أطفالهن بالشكل الذى يوصـف فى جلسات التفاعل المتبادل بين الأم والطفل والذى يحث على زيـادة الاسـتجابة من جانب الأم لتواصل طفلها المقصود ، فى الفترة الثانية: تكرار جلسة التفاعل المتبادل بين الأم والطفل ، فى الفترة الثالثة: يـتم اسـتخدام مقـياس "رينـيل" Reynell لتقييم التطور اللغوى لدى الأطفال، وتوصلت نتائج الدراسة إلى: وجود علاقة طردية بين التواصل المقصـود فى مرحلة ما قبل النطق وبين المستوى اللغوى اللاحق لدى الطفـل المـتخلف عقليا ، وجود علاقة طردية بين الاستجابة الأمومية والمسـتوى اللغوى اللاحق لدى الأطفال المتخلفين عقليا ، أن الاستجابة الأمومـية تتوسـط العلاقة بين التواصل المقصود وبين التطور اللغوى اللاحق ، أكدت النتائج على إثبات العلاقة بين التواصل المبكر المقصود من جانب الطفل وبين زيادة الاستجابة الأمومية التى تساهم بدورها فى تطور نمو اللغة لدى الطفل المتخلف عقليا ، وتوصى الدراسة بضرورة زيـادة الاستجابة الأمومية مع تجنب الحماية الزائدة وزيادة الانتباه إلى الطفل وعدم نبذه انفعاليا لما له من آثار على النمو اللغوى المستقبلى لدى الطفل.

٦٤- تـناول كـل مـن ناجلـيرى وجونسـون Naglieri & Johnson (٢٠٠٠) بحـث فاعلـية تدخل استراتيجية معرفية فى تحسين العمليات الرياضـية فـى ضوء نموذج PASS ، هدف البحث إلى تحديد ما إذا كانت التعليمات التى تم تصميمها لتيسير وتحسين عملية التخطيط وتبنى الاسـتراتيجيات المعرفية الفعالة سوف يكون لها تأثير إيجابى فى الأداء علـى العمليات الرياضية ، تم إجراء البحث على (١٩) تلميذا من ذوى

صعوبات التعلم والمتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) فى الصفوف الدراسية من السادسة إلى الثامنة ، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٢-١٤) سنة ، وقد استخدم الباحثان بطارية اختبارات منظومة التقدير المعرفى CAS لتقسيم التلاميذ تبعا لأدائهم على العمليات المعرفية إلى ثلاث مجموعات: الأولى: وكانت تمثل ضعف فى الأداء على العمليات المعرفية الأربع (التخطيط ــ الانتباه ــ التآنى ــ التتالى) ، الثانية: كانت تمثل ضعف واضح فى الأداء على عملية التخطيط بالمقارنة بالعمليات الثلاث الأخرى ، الثالثة: هى التى لم تمثل ضعف فى الأداء على العمليات الأربع ، وفى الجلسة التمهيدية تم تحديد المستوى الأساسى لدى المجموعات الثلاث من خلال اعطاء كل تلميذ ورقة تضم بعض المسائل الرياضية ، ويطلب منه أن يحل أكبر عدد ممكن من تلك المسائل فى مدة زمنية لا تتجاوز (١٠) دقائق ، ثم تم تطبيق البرنامج العلاجى والذى استغرق تطبيقه شهرين والذى يتكون من (٢٤) جلسة ، وعندما يقدم التلميذ استجابة تصبح نقطة البداية للمناقشة وإبداء الرأى والتعبير عن الأفكار ومناقشتها[*] وأى الاستراتيجيات أكثر فاعلية للوصول إلى الإجابة الصحيحة دون ضياع الكثير من الزمن ، وقد تبين أن المجموعة الثانية تفضل استخدام عملية التخطيط ، وتوصلت النتائج إلى تحسن أداء المجموعة الأولى والثانية ممن أظهروا ضعفا فى عملية التخطيط ، ولكن ظهر هذا التحسن بوضوح فى أداء المجموعة الثانية ، ضرورة التدخل

---

[*] فعلى سبيل المثال :

١- هل يمكن لأى منكم أن يخبرنى عن هذه المسائل الرياضية ؟

٢- هيا بنا نعرف كيف نصمم لوحة عمل رياضية؟

٣- ما هو أوجه التشابه والاختلاف بين هذه المسائل الرياضية ؟

٤- لماذا قمت بهذه الطريقة؟ ٥- كيف قمت بحل هذه المسائل الرياضية؟

٦- ماذا عليك أن تفعل لتجعلها أكثر دقة؟ ٧- ماذا تعلمت منها؟

٨- ماذا ستفعل فى المرة القادمة؟

العلاجـــى للأطفال الذين يعانون من صعوبات أكاديمية فى ضوء العملية المعرفية المفضلة .

٦٥- اهـــتم حسام الأشمونى (٢٠٠٠) بتقييم مدى فعالية برنامج تدريبى على مهـــارات الاتصـــال فـــى تنمـــية بعض العمليات النفسية الأساسية لدى المتخلفيـــن عقلـــيا (القابلين للتعلم) ، وهدف إلى الكشف عن مدى فعالية الـــبرنامج التدريـــبى علـــى مهارات الاتصال فى تنمية بعض العمليات النفســـية وهـــى (الانتباه ، والإدراك ، والتذكر) على عينة قوامها (٣٢) طفـــلا مـــن المتخلفيـــن عقلـــيا وقد قسمت إلى مجموعتين: المجموعة التجريبـــية: وعددهـــا (١٦) طفـــلا متوســـط أعمارهم (١٣,٤) سنة ، المجموعة الضابطة: وعددها (١٦) طفلا متوسط أعمارهم (١٣,٩) سنة، واستخدم الباحث الأدوات التالية (مقياس ستانفورد بينيه للذكاء ــ اختبار تركـــيز الانتـــباه ــ تجربة القرص الخشبى ــ مقياس وكسلر للذكاء) ، وأسفرت نتـــائج الدراسة عن : يوجد تأثير دال إحصائيـــا عند مستـــوى (٠,٠١) لكل من القياس (قبلى ــ بعدى) والتدريب على مستوى الانتباه لدى عينة من المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) لصالح المجموعة التجريبية والقياس البعدى ، يوجد تأثير دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) لكل من القـــياس (قـــبلى ــ بعدى) والتجريب على مستوى الإدراك (زمن أداء الـــتجربة ــ عـــدد الأخطاء فى أداء التجربة) لدى عينة الدراسة لصالح المجموعـــة التجريبـــية والقياس البعدى ، يوجد تأثير دال إحصائيا عند مســـتوى (٠,٠١) لكـــل مـــن القياس (القبلى والبعدى) والتجريب على مســـتوى التذكر لدى عينة الدراسة لصالح المجموعة التجريبية والقياس البعدى.

٦٦- تـــناول أحمـــد حسن حمدان (٢٠٠٠) تقييم مدى فاعلية برنامج تدريبى للذاكـــرة قصـــيرة المدى لدى الأطفال المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) ، وهـــدف إلـــى التعرف على مدى فاعلية برنامج تدريبى للذاكرة قصيرة

المدى لدى الأطفال المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) ، وأجرى البحث على عينة قوامها (٢٢) طفلا من المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) المقيدين بمعهد التربية الفكرية بأسيوط ، تم تقسيمهم بالتساوى إلى مجموعتين: إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية ، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٠,٩-١٥,٨) سنة ، نسبة ذكائهم ما بين (٥٥-٧٠) ، تم التكافؤ بين المجموعة الضابطة والتجريبية على أساس العمر الزمنى ، نسبة الذكاء ، وتم استخدام (اختبار جودانف هاريس ــ مقياس ستانفورد بينيه ــ اختبار الذاكرة اللفظية ــ اختبار الذاكرة الرقمية ــ اختبار التنظيم) ، وتضمن البرنامج التدريب على استراتيجيتى (التسميع ــ التنظيم) كاستراتيجيتين من استراتيجيات تجهيز المعلومات ، واستغرق تطبيق البرنامج أسبوعين بواقع (٤) جلسات لكل استراتيجية ، تراوحت مدة الجلسة الواحدة ما بين (١٥-٢٥) دقيقة ، وتم التوصل إلى: أن الذاكرة البصرية أفضل من الذاكرة السمعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) ، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية ، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى الثانى لصالح المجموعة التجريبية .

٦٧- قام وليد السيد أحمد خليفة (٢٠٠١) بتقييم أثر برنامج لتنمية المهارات اللغوية على بعض المتغيرات المعرفية لدى الأطفال ذوى الاحتياجات العقلية (القابلين للتعلم) ، وهدف على الكشف عن فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في تحسين مهارات الفهم القرائى (المصور) لدى الأطفال ذوى الاحتياجات العقلية(القابلين للتعلم) ، الكشف عن فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في تحسين دافع حب الاستطلاع الإدراكي (المصور) لدى الأطفال ذوى الاحتياجات العقلية (القابلين للتعلم) ،

اشتملت العينة على (٣٠) طفلاً ذوي احتياج عقلي من (القابلين للتعلم) (٢٠ ذكـــراً+١٠ إنـــاث) تم اختيارهم من عينة كلية قوامها(٥٠) طفلاً وطفلـــة ممن ينتظمون في الدراسة بمدرسة التربية الفكرية بمدينة كفر الشيخ، والمقيدين ضمن أطفال التهيئة للعام الدراسي ١٩٩٩ / ٢٠٠٠م، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٦) سنوات وخمسة أشهر ، إلى (٨) سنوات ، وتراوحت نسبة ذكائهم ما بين (٥٠ – ٧٠) على مقياس ستانفورد بينيه للذكاء ، وقد قسمت عينه الدراسة إلى مجموعتين بحثيتين على النحو التـــالي : المجموعة التجريبية وعددها (١٥) طفـــلاً (١٠ ذكور+ ٥ إناث) من طلاب التهيئة، ومتوسط أعمارهم (٧,٢٧) سنة ، ومتوسط ذكائهم (٦٣,١٣) المجموعة الضابطة وعددها (١٥) طفلاً (١٠ ذكور + ٥ إناث) من طلاب التهيئة ، ومتوسط أعمارهم (٧,٣٣) ســـنة ، ومتوسط ذكائهم (٦٣,١٢) ، قام الباحث بالتجانس بين أفراد العينة من حيث المستوى التعليمي ، الجنس ، مستوي الذكاء ، الســـن ، علـــى النحو التالي : لمجانسة المستوى التعليمي : تم استبعاد الطـــلاب الملتحقين بالصفوف الدراسية والاقتصار على طلاب التهيئة ، لمجانســـة الجـــنس : تـــم تساوى عدد الذكور والإناث في المجموعتين التجريبية والضابطة لتلاشى تأثير الجنس – مستوى الذكاء : تم تطبيق مقياس ستانفورد بينيه للذكاء (الصورة ل م) إعداد/ لويس تيرمان ، ومودمـــيريل اقتباس : مصري حنوره – كمال إبراهيم مرسى ، وبعد إجـــراء التطبـــيق ، تم استبعاد الحالات القريبة من طرفي التوزيع لأنها تخل بالتجانس، وقد تم التوصل الى اهم النتائج التالية:لا توجد فروق دالة إحصـــائياً بيـــن متوسطات درجات القياسيين (القبلي – البعدي) لدى المجموعة الضابطة في متغير مستوى فهم معنى الكلمة (المصورة) ،لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القـــياس القبلي والمجموعة التجريبية في القياس القبلي على مستوى فهم

معنى الكلمة (المصورة) ،لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والمجموعة الضابطة في القياس البعدي ،توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والمجموعة التجريبية في القياس البعدي عند مستوى (٠,٠٥) لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مستوى فهم معنى الكلمة (المصورة)، توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والمجموعة الضابطة في القياس البعدي عند مستوى (٠,٠٥) لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مستوى فهم معنى الكلمة (المصورة) ، توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والمجموعة التجريبية في القياس البعدي عند مستوى (٠,٠٥) لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي ، لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات القياسيين (القبلي – البعدي) لدى المجموعة الضابطة في متغير مستوى فهم معنى الجملة (المصورة) ، لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والمجموعة التجريبية في القياس القبلي على مستوى فهم معنى الجملة (المصورة) ،لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والمجموعة الضابطة في القياس البعدي ، توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والمجموعة التجريبية في القياس البعدي عند مستوى (٠,٠٥) لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مستوى فهم معنى الجملة (المصورة)، توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والمجموعة الضابطة في القياس البعدي عند مستوى

(٠,٠٥) لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي علـــى مســتوى فهــم معنى الجملة (المصــورة) ، توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والمجموعـــة التجريبية في القياس البعدي عند مستوى (٠,٠٥) لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي ، لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات القياسيين (القبلي – البعدي) لدى المجموعة الضابطة في متغير مستوى الفهم القرائي العام (المصور)، لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة فـــي القياس القبلي والمجموعة التجريبية في القياس القبلي على مستوى الفهــم القرائـــي العـــام (المصور)، لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوســطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والمجموعة الضـــابطة في القياس البعدي، توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والمجموعة التجريبية في القياس البعدي عند مستوى (٠,٠٥) لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مستوى الفهم القرائي العام (المصور)، توجـــد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والمجموعة الضابطة في القياس البعدي عند مستـــوى (٠,٠٥) لصـــالح متوســـط درجـــات المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مستوى الفهم القرائي العام (المصور) ، توجد فروق دالة إحصــــائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والمجموعـــة التجريبية في القياس البعدي عند مستوى (٠,٠٥) لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي ، لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات القياسيين (القبلي – البعدي) لدى المجموعـــة الضـــابطة فـــي متغير مستوى حب الاستطلاع الإدراكى (المصـــور)، لا توجـــد فـــروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات

المجموعـــة الضابطة في القياس القبلي والمجموعة التجريبية في القياس القبلـــي على مستوى حب الاستطلاع الإدراكى (المصور) ، لا توجد فـــروق دالـــة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والمجموعة الضابطة في القياس البعدي ، توجد فروق دالة إحصـــائياً بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والمجموعـــة التجريبية في القياس البعدي عند مستوى (٠,٠٥) لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مستوى حب الاســـتطلاع الإدراكـــى (المصـــور) ، توجد فروق دالة إحصائياً بين متوســـطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والمجموعة الضـــابطة فـــي القـــياس البعدي عند مستوى (٠,٠٥) لصالح متوسط درجـــات المجموعـــة التجريبـــية في القياس البعدي على مستوى حب الاســـتطلاع الإدراكـــى (المصـــور) ، توجد فروق دالة إحصائياً بين متوســـطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والمجموعة التجريبـــية فـــي القـــياس البعدي عند مستوى (٠,٠٥) لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي

٦٨- اهتمـــت صديقة على أحمد يوسف (٢٠٠١) بتقييم برنامج مقترح لتنمية بعـــض متغـــيرات الإدراك الحـــس/حركى لتحسين الأداء لدى الأطفال المتخلفيـــن عقلـــيا (القابلين للتعلم) ، وهدفت إلى تصميم وإعداد برنامج رياضى مقترح للتمرينات الإيقاعية للأطفال المتخلفين عقليا ودراسة أثره علـــى تنمية بعض متغيرات الإدراك الحس/حركى وبالتالى على تحسين الأداء الحـــركى ، ويمكـــن أن تصاغ الأهداف التعليمية والتطبيقية على النحو التالى: تصميم وإعداد برنامج مقترح للتمرينات الإيقاعية يقوم على الأســـس التعليمـــية المنهجية فى تعليم تدريب المتخلفين عقليا ، التعرف على تأثير هذا البرنامج على تنمية بعض متغيرات الإدراك الحس/حركى لـــدى الأطفال المتخلفين عقليا ، تأثير البرنامج على تحسين الأداء لدى

الأطفال المتخلفين عقليا ، وتتبلور أهداف البحث فيما يلى: افتقار البرامج الرياضية إلى برامج للتمرينات الإيقاعية للأطفال المتخلفين عقليا ، أهمية الاهتمام بهذه الفئة حتى لا تترك أية رواسب تؤثر على مستقبلهم ، وتؤثر بدورها على المجتمع فيما بعد ، توفير قسط من المعلومات والبيانات التى تتعلق بطبيعة التمرينات الإيقاعية لتحسين مستوى الأداء لدى فئة المتخلفين عقليا ، ويمكن أن تشكل إطارا يرشد القائمين والمتخصصين على رعاية هؤلاء الأطفال بحيث يتمكن من مواجهة أفضل لمتطلبات الحياة اليومية ، تأتى استجابة لحاجات المتخلفين عقليا وأن شعورهم بتقديرهم فى الأداء الحركى واستعداداتهم لحيويتهم يساعدهم علي الاستقرار ، وتركهم بدون اهتمام ورعاية يعمل على تعطيل طاقات المجتمع والإساءة إليهم ، تعتبر المصاحبة الموسيقية والأغانى للأداء فى التمرينات من العوامل المساعدة فى جودة الأداء وتنمية الكفاءة الإدراكية الحركية ، كما إنها تضفى إطارا بهيجا للممارسة الحركية لما له من دور فى التنفيس من الضغوط النفسية والعصبية ، إتاحة الفرصة للطفل ليمارس ويشارك مع أقرانه فى مواقف اللعب الحركات ذات الجهد المنخفض (ما أمكن) والاعتماد على النفس في أثناء مزاولة نشاطه اليومى العادى ، وكذلك زيادة القدرة على الأداء مع الإقلال من الجهد المبذول ، اختيرت عينة البحث بالطريقة العمدية من كلية رمسيس بالعباسية ، وقد وقع اختيار الباحثة على هذه المدرسة حيث يوجد بها مكان متسع لمزاولة الأنشطة الرياضية ، وتتوافر فيها الأدوات والأجهزة مما يسهل إجراء تجربة البحث ، وعددهم (٢٤) تلميذة بنسبة (٢٠%) من مجتمع البحث وقد تم اختيارهن عن طريق تطبيق اختبار جودانف على جميع تلاميذ المدرسة وعددهم (١٢٥) تلميذة، وتم استبعاد التلميذات التى تقل درجتهن فى الذكاء عن (٦٠) ، ثم قامت الباحثة بترتيب درجات باقى التلميذات وعددهم (٦٥) تنازليا وفقا

لدرجاتهــن فى الذكاء ، وتم الحصول على الربيعى الأدنى الذى الطرف الخــاص بالذكاء، وعددهم (٤٨) تلميذة،قسمت الي مجموعتين، تجريبية يطبق عليها البرنامج المقترح ، ومجموعة ضابطة يطبق عليها البرنامج المتبع بالمدرسة ، وتتضمن ادوات البحث مايلي : (السجلات ــ كشوف التســجيل ــ القياسات الانثروبومترية ــ اختبار جوادنف ــ المقابلة ــ اختــبار كــاراتى Caraty لقــياس مســتوى الإدراك الحس/حركى ــ البرنامج التدريبي ــ التمرينات الإيقاعية المتدرجة لقياس مستوي الأداء الإدراك الحــس/حركي ــ أجهزة وأدوات القياس مثل: شريط القياس ــ ساعة إيقاف ــ مسطرة مدرجة بالسم) ، وخلص البحث إلى أهم النتائج التالــية: وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية فى الإدراك الحس/حركى ، وهذا يشير إلى أن بــرنامج التمريــنات الإيقاعية المقترح قد يساعد علي تنمية الإدراك الحــس/حركــي لدي المجموعة التجريبية أو بمعني أخر الأثر الإيجابي للــبرنامج المقترح حيث كان التحسن لصالح القياس البعدى فى تعريفات الإدراك الحــس / حــركى المخــتارة ، وجود فروق دالة إحصائيا بين القياســين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدى فى الإدراك الحس/حركى ، توجد فروق دالة إحصائيا فى أربعة من عناصر الاختــبارات الستة هى: الرشاقة العامة ، رشاقة الحركة ، دقة تصويب الكــرة ومتابعة كرة متحركة بندوليا عند مقارنة القياس البعدى بالقياس القــبلى للمجموعــة التجريبية ، لا توجد فروق دالة إحصائيا فى أى من عناصر الاختبارات الستة عند مقارنة نتائج القياس البعدى بالقياس القبلى للمجموعــة الضــابطة ، أن تطبيق البرنامج المتطور للتربية الرياضية الموجود من قبل إدارة التربية الرياضية لمرحلة التعليم الأساسي المطبق بمعــاهدة التربــية لا يســهم فى تنمية القدرات الإدراكية الحركية لفئة الأطفــال المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) قيد البحث ، ثبت أن استخدام

البرنامج المقترح للتمرينات الإيقاعية فى دروس التربية الرياضية للمتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) قيد البحث يسهم فى تنمية الإدراك الحس/حركى خصوصا للعناصر التالية: الرشاقة ، رشاقة الحركة ، دقة التصويب ومتابعة كرة متحركة بندوليا ، كما أظهرت نتائج البحث أهمية تمرينات الإدراك الحس/حركى المختارة والتى تناسب الأطفال المتخلفين عقليا وتتلاءم مع قدراتهم طبقا لأراء الخبراء الذين تم استطلاع رأيهم ، ثبت من خلال أداء هذا البرنامج المعدل للتمرينات الإيقاعية قدرة الأطفال على الحفظ للحركات والإيقاعات بالتدريب لمدة شهرين والذى أدخل عليهم جو من البهجة والسرور ، وأن له دور فى ضبط حركة الأطفال مع الإيقاعات المستخدمة فى البرنامج ، وبالتالى له تأثير على تحسن مستوى الأداء فى التمرينات الإيقاعية أو بمعنى أخر تؤدى التمرينات المقترحة الخاصة بتنمية بعض متغيرات الإدراك الحس/حركى للأطفال المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) إلى رفع مستوى الأداء فى التمرينات الإيقاعية.

٦٩- تناولت إيمان فؤاد كاشف (٢٠٠٢) فاعلية برامج الكمبيوتر فى تحسين تعلم بعض المهارات للأطفال المتخلفين عقليا ، واستهدفت التعرف على أثر تدريب مجموعة من الأطفال المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) وتعليمهم بواسطة برامج الكمبيوتر المعدة من قبل وزارة التربية والتعليم والمقارنة بينهم وبين زملائهم الذين يتعلمون بالطريقة التقليدية داخل الفصول ، وتم التطبيق على مجموعتين إحداهما: تجريبية شملت (٨) أطفال متخلفين عقليا (قابلين للتعلم) ، تم تعليمهم باستخدام الكمبيوتر لمدة ساعة يوميا ، بجانب تلقى الدروس بالطريقة التقليدية باقى اليوم الدراسى، مجموعة ضابطة مكونة من (٨) أطفال متخلفين عقليا (قابلين للتعلم) ويتلقون دروسهم بالطريقة التقليدية بالإضافة إلى حصة أسبوعيا يقضونها فى حجرة الكمبيوتر حيث يشاهدون بعض الألعاب المسلية

والأغـانى ، استغرق تطبيق البرنامج مدة شهرين ، وقد تمت المجانسة بيـن أفـراد العيـنة مـن الأطفال من حيث العمر الزمنى ، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٨-١٠) سنوات ، بمتوسط قدره (٩,١) ، أيضا تمـت المجانسة من حيث نسبة الذكاء حيث تراوحت ما بين (٥١-٦٥) بمتوسط قدره (٥٩,١) باستخدام لوحة جودر لقياس الذكاء ، وتم استخدام (بـرنامج وزارة التربية والتعليم لمناهج التربية الفكرية الخاصة بمرحلة التهيـئة الأولى والثانية إعداد/وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع شركة I.B.B. لـبرمجة المعلومـات ـ اسـتبيان آراء المعلمين نحو استخدام الكمبـيوتر فـى تعليم المتخلفين عقليا ـ استمارة تقييم بعض المهارات للطفـل المـتخلف عقليا منها التعرف على الأعداد والأحجام الصغيرة والكبيرة ، والتى يتضمنها البرنامج المصمم بالكمبيوتر "إعداد الباحثة") ، وتـم التوصل إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى رتب المجموعتين التجريبية والضابطة بعد إجراء التدريب فى مسـتوى الأداء لصـالح المجموعـة التجريبية ، وظل الفرق قائما بين متوسطى رتب المجموعتين التجريبية والضابطة بعد شهر من التدريب ، رغم تعرض المجموعتين لنفس طريقة التعلم من قبل معلمة الفصل مما يؤكد على فاعلية الكمبيوتر فى التعلم لديهم .

٧٠- اهتمت يارا فهمى (٢٠٠٣) بتقييم فعالية برنامج إرشادى جماعى لأمهات الأطفال المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) لتنمية المهارات اللغوية لديهم فى مـرحلة مـا قبل المدرسة ، وهدفت إلى إعداد برنامج إرشادى لأمهات الأطفـال المتخلفيـن عقليا والذى يعد نوعا من لخدمات الإرشادية عن طـريق تنمـية وعـى الأم بخصائص واحتياجات طفلها المتخلف عقليا الخاصـة ، وفهـم أسـاليب التنشئة السليمة وأساليب التفاعل والتواصل الإيجابية مع الطفل ، وتدريب الأم على مجموعة من الأنشطة والتمارين القائمـة علـى فنـيات وأساليب المدخل السلوكى فى اكتساب المهارات

اللغوية (نمذجة ــ تدعيم ــ تشكيل ــ تعميم) ، والكشف عن فاعلية البرنامج الإرشادى المقدم لأمهات الأطفال المتخلفين عقليا فى تنمية المهارات اللغوية والتواصل اللفظى لدى أطفالهن ، وتتلخص أهمية الدراسة فيما يلى: إنها تقدم برنامجا إرشاديا للأمهات يدعم دورهن ومشاركتهن فى تنمية المهارات اللغوية لدى أبنائهن المتخلفين عقليا ، مساعدة الأمهات على القيام بدور فعال بعد إعادة تأهيلهن للتعامل بفاعلية مع أطفالهن المتخلفين عقليا حيث أن تقديم الخدمة المتكاملة لهؤلاء الأطفال لا يتم إلا بإرشاد الأسرة خاصة الأم حيث تضطلع بدور أساسى فى توجيه الطفل وتشكيل أداؤه اللغوى ، توفير قدر من المعلومات والبيانات تتعلق بطبيعة البرامج اللغوية المقدمة للطفل المتخلف عقليا والقابل للتعلم ، اشتملت عينة الدراسة على (١٢) طفلا وطفلة من المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) ، وقسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين الأولى: التجريبية وعددها (٦) أطفال بواقع (٤) بنات ، (٢) بنين ، متوسط أعمارهم (٦,٨) ومتوسط نسبة ذكائهم (٦١,٨) ، الضابطة وعددها (٦) أطفال بواقع (٤) بنات، (٢) بنين، متوسط أعمارهم (٦,٤)، ومتوسط نسبة ذكائهم (٦١) ، وقد تم استخدام الأدوات التالية: (مقياس ستانفورد بينيه لقياس الذكاء الصورة المختصرة ، إعداد/لويس كامل مليكه (١٩٩٨) ــ مقياس تقدير المستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى المطور للأسرة إعداد/محمد بيومى خليل (٢٠٠٠) ــ مقياس السلوك التكيفى الجزء الأول (السلوك النمائى) إعداد/ فاروق محمد صادق (١٩٨٥) ــ مقياس المهارات اللغوية للأطفال المتخلفين عقليا ، ترجمة وتعديل/فاروق الروسان ، جلال جرار (١٩٨٧) تقنين/الباحثة ــ قائمة ملاحظة المهارات اللغوية للأطفال المتخلفين عقليا إعداد/الباحثة ــ البرنامج الإرشادى لأمهات الأطفال المتخلفين عقليا إعداد/الباحثة) ، وتم التوصل إلى أهم النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لصالح أطفال المجموعة التجريبية ، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى ، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة الضابطة فى القياسين القبلي والبعدى، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدى.

٧١- تناولت مديحة حسن محمد عبد الرحمن (٢٠٠٣) ألعاب والغاز تعليمية فى الرياضيات لتلاميذ المرحلة الابتدائية (المتخلفين عقليا ـ العاديين) ، وهدفت إلى قياس أثر استخدام كل من الألعاب (ذات القواعد) والألغاز على تحصيل تلاميذ الصف السادس الإبتدائى من مدارس التربية الفكرية لوحدة الضرب حتى الرقم (٥) ، وتتبلور أهمية البحث فيما يلى: تقديم نماذج لبعض الألعاب ذات القواعد التى تناسب التلاميذ المتخلفين عقليا عند دراستهم للرياضيات ، تقديم نماذج لبعض الألغاز التى تناسب التلاميذ المتخلفين عقليا عند دراستهم للرياضيات ، إمكانية استفادة التلاميذ العاديين (الذين فى نفس مستوى ذكائهم) من الألعاب والألغاز المقترحة ، تم اختيار عينة البحث من ثلاثة فصول من الصف السادس الابتدائى بمدرستى التربية الفكرية بالمظلات (فصلين أحدهما مجموعة تجريبية أولى ، والثانى مجموعة تجريبية ثانية) ، وفصل من مدرسة التربية الفكرية بروض الفرج (كمجموعة ضابطة) ، ولقد بلغت نسبة ذكاء عينة البحث ما بين (٥٠-٧٣) ، استغرقت تجربة البحث ما يقرب من الفصل الدراسى الثانى بأكمله من العام الدراسى (٢٠٠٠/٢٠٠١) وذلك طبقا لتوزيع المقرر الوارد من الوزارة ، حيث لا يدرس التلاميذ فى هذا الفصل الدراسى سوى "جدول الضرب حتى ٥" وبعض المفاهيم الأولية فى القياس وهى السنتيمتر والمتر ، تم تقسيم عينة البحث إلى

ثـــلاث مجموعـــات: مجموعة تجريبية أولى تم التدريس لهذه المجموعة باســـتخدام الألعـــاب التعليمية ، مجموعة تجريبية ثانية تم التدريس لهذه المجموعـــة باستخدام الألغاز ، مجموعة ضابطة ، وتم التوصل إلى أهم النـــتائج التالـــية: توجـــد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب المجموعتيـــن التجريبية الأولى والضابطة على أداء الاختبار التحصيلى فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية الأولى ، توجد فروق ذات دلالـــة إحصـــائية بيـــن متوســـطى رتب المجموعتين التجريبية الثانية والضـــابطة علـــى أداء الاختـــبار التحصيلى فى القياس البعدى لصالح المجموعـــة التجريبـــية الثانية ، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوســـطى رتـــب المجموعتيـــن التجريبيتين الأولى والثانية على أداء الاختبار التحصيلى فى القياس البعدى.

٧٢- اهتم محمد إبراهيم عبدالحميد (٢٠٠٣) بدمج الأطفال المتخلفين عقليا مع الأطفـــال الأســـوياء فـــى بعـــض الأنشـــطة وتنمية التوافق الشخصى والاجـــتماعى لديهم (دراسة ميدانية) ، وهدف إلى ما يلى: وضع تصور لمجموعة من الأنشطة تمكن الطفل المتخلف عقليا من التفاعل مع الطفل الســـوى فى مرحلة ما قبل المدرسة ، تدريب حواس الأطفال المتخلفين عقليا ، تنمية التوافق الشخصى والاجتماعى للأطفال المتخلفين عقليا من خلال عملية التفاعل والدمج مع ذويهم من الأطفال الأسوياء ، التحقق من فاعلـــية دمج الأطفال المتخفين عقليا مع الأسوياء فى بعض الأنشطة ، تكونت عينة الدراسة من (٢٠) طفلا فى مرحلة ما قبل المدرســـة منهم (١٠) أطفـــال مصابين بالتخلف العقلى (فئة قابلين للتعلم) ، (١٠) أطفال من الأسوياء ، استخدم الباحث الأدوات التالية: (اختبار جوادنف هاريس لقـــياس الذكاء ــ برنامج متعدد الأنشطة/إعداد الباحث ــ اختبار التوافق الشخصـــى والاجـــتماعى إعداد/مدحت عبداللطيف (١٩٨٩) ــ استمارة تقيـــيم أداء الأطفال فى البرنامج المستخدم فى الدراسة إعداد/الباحث) ،

وتوصـــل إلـــى أهم النتائج التالية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوســط درجات عينة الأطفال المتخلفين عقليا الذين تم دمجهم ومتوسط درجات عينة الأطفال المتخلفين عقليا الذين لم يتم دمجهم بالنسبة للتوافق الشخصـــى والاجـــتماعى لصـــالح عينة الدمج ، هناك فروق ذات دلالة إحصـــائية بيـــن متوســـط عينة الأطفال المتخلفين عقليا الذين تم دمجهم ومتوســـط درجـــات عيـــنة الأطفال المتخلفين عقليا الذين لم يتم دمجهم بالنســـبة للبرامج المستخدمة لصالح عينة الدمج ، هناك فروق ذات دلالة إحصـــائية بين متوسط درجات عينة الأطفال المتخلفين عقليا بعد الدمج ومتوســـط درجـــات عينة الأطفال العاديين بعد الدمج بالنسبة للاستجابة للبرامج والأنشطة لصالح الأطفال العاديين

٧٣- تـــناول كل من أحمد أحمد عواد ، مجدى محمد أحمد الشحات (٢٠٠٤) ســـلوك الـــتقرير الذاتـــى لدى التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم والقابلين للتعلم (دراسة مقارنة) ، وهدفا إلى محاولة التعرف على مدى الاتفـــاق أو الاختلاف فى الخصائص الأساسية لسلوك تقرير الذات فيما بيـــن التلاميذ العاديين ، وذوى صعوبات التعلم ، و(القابلين للتعلم) من المتخلفين عقليا ، ومدى اتفاق واختلاف تلك الخصائص فيما بين الذكور والإناث من أفراد كل مجموعة ، وتنبع أهمية الدراسة من عدة منطلقات أهمها: مساعدة المختصين فى مجال التربية الخاصة على معرفة بعض الخصـــائص المميـــزة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم ، والمتخلفين عقليا خاصـــة فيما يتعلق بتقرير الذات ، الاستفادة من النتائج التى تسفر عنها الدراســـة فـــى تقديم مجموعة من التوصيات والتطبيقات التربوية لأباء ومعلمـــى التلامـــيذ ذوى صـــعوبات التعلم و(القابلين للتعلم)، من أجل مســـاعدتهم علـــى تقرير أمور حياتهم بأنفسهم ، وصنع وإتخاذ القرار الخـــاص بهم ، الاستفادة من نتائج الدراسة فى برامج التدريس العلاجى التى تقدم لذوى صعوبات التعلم فى المدارس النظامية ، و(القابلين للتعلم)

من فئة التخلف العقلى فى مدارس التربية الفكرية ، بهدف إتاحة الفرصة لهم للتعرف على احتياجاتهم وتقرير أمور حياتهم الشخصية وإتخاذ القرارات الملائمة ، تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبا وطالبة (٢٠ عاديين ، ٢٠ ذوى صعوبات تعلم ، ٢٠ قابلين للتعلم من مرحلة الإعدادى المهنى) ، تم اختيارهم من مدرسة حمزة بن عبدالمطلب الإعدادية ببنها ، ومدرسة التربية الفكرية بإدارة بنها التعليمية ، وذلك فى العام الدراسى (٢٠٠١/٢٠٠٢) ، وقد تم تطبيق الأدوات التالية (اختبار الفهم اللغوى ، إعداد/عبدالله أحمد الدوغان (١٩٩٨) ــ اختبار الذكاء المصور إعداد/أحمد زكى صالح (١٩٧٨) ــ اختبار بندر جشطلت البصرى/حركى إعداد/مصطفى فهمى وأخرون (ب.ت) ــ مقياس تقدير لسلوك التلاميذ لفرز حالات صعوبات التعلم إعداد/مصطفى كامل (١٩٩٠) ــ مقياس التقرير الذاتى لرابطة المتخلفين عقليا إعداد/ويمير ويمير وكيلشنر تعريب/الباحثان"٢٠٠٢") ، وتوصلت الدراسة إلى أهم النتائج التالية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) بين مجموعة العاديين وذوى صعوبات التعلم فى بعد الاستقلالية وذلك لصالح العاديين ، وبين مجموعة صعوبات التعلم وذوى التخلف العقلى وذلك لصالح ذوى صعوبات التعلم وبين مجموعة العاديين وذوى التخلف العقلى وذلك لصالح العاديين ، توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) بين مجموعة العاديين وذوى صعوبات التعلم فى بعد السيطرة النفسية وذلك لصالح العاديين ، وبين مجموعة صعوبات التعلم وذوى التخلف العقلى وذلك لصالح ذوى صعوبات التعلم وبين مجموعة العاديين وذوى التخلف العقلى وذلك لصالح العاديين ، توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) بين مجموعة العاديين وذوى صعوبات التعلم فى بعد التنظيم الذاتى وذلك لصالح العاديين ، وبين مجموعة صعوبات التعلم

وذوى التخلف العقلى وذلك لصالح ذوى صعوبات التعلم وبين مجموعة العاديين وذوى التخلف العقلى وذلك لصالح العاديين ، ت توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) بين مجموعة العاديين وذوى صعوبات التعلم فى بعد تحقيق الذات وذلك لصالح العاديين ، وبين مجموعة صعوبات التعلم وذوى التخلف العقلى وذلك لصالح ذوى صعوبات التعلم وبين مجموعة العاديين وذوى التخلف العقلى وذلك لصالح العاديين، توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) بين مجموعة العاديين وذوى صعوبات التعلم فى بعد الدرجة الكلية وذلك لصالح العاديين ، وبين مجموعة صعوبات التعلم وذوى التخلف العقلى وذلك لصالح ذوى صعوبات التعلم وبين مجموعة العاديين وذوى التخلف العقلى وذلك لصالح العاديين.

٧٤- اهتم عاطف حامد زغلول (٢٠٠٤) ببحث الاتجاهات الحديثة فى مناهج المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) ، وهدف إلى التعرف على خصائص الأطفال المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) وكيفية الاستفادة منها فى إعداد مناهجهم ، تتبع الدراسات والبحوث السابقة الحديثة المرتبطة بمناهج الأطفال المتخلفين من والاستفادة منها ، وتنطلق أهمية الدراسة من عدة منطلقات منها: استفادة مخططي مناهج مدارس التربية الفكرية بوزارة التربية والتعليم ، استفادة الموجهين والمعلمين والمسئولين بمدارس التربية الفكرية ، أولياء أمور الأطفال المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) ، استخدم الباحث المنهج الوصفى التحليلى فى عرض الدراسات والأدبيات التى تناولت إعداد مناهج المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) ، وتحليلها للاستفادة منها فى إعداد مناهج هذه الفئة ، وخلص إلى أهم التوصيات التالية: ضرورة استخدام المدخل الوظيفى المرتبط بحياة المتخلف عقليا ويمكن أن يتم ذلك بطريقتين: الأولى استخدام خبرات المواقف الحياتية كمحور تدور حول كل المواد الدراسية ، الثانية: من خلال عرض

خبرات المواد الدراسية بطريقة ترتبط بوظائفها فى حياة الأطفال المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) ، التخطيط لمنهج عام يدرسه جميع الطلاب ، وهو يلبى الاحتياجات المشتركة لكل الطلاب ، والتخطيط للمناهج الفردية وهو يلبى الاحتياجات الفردية لكل طالب ، إثراء مناهج العاديين بثقافة الإعاقة العقلية ، التى توضح أسباب الإعاقة العقلية ، وأهمية تقديم المساعدة والعون لهم ، وكيفية تقديم هذه المساعدة وكيفية الاشتراك معهم فى الأنشطة المختلفة ، عمل دليل لأولياء الأمور يوضح كيفية التعامل مع أطفالهم المتخلفين عقليا من خلال المواقف الحياتية التى يمرون بها ويكون متكاملا مع المنهج المدرسى ، تضمين موضوعات التربية الجنسية ضمن مناهج المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم).

٧٥- تناول صابر عبدالحليم عبدالحى عامر (٢٠٠٥) تقييم فاعلية برنامج تدريبى للإدراك البصرى والسمعى فى علاج عيوب النطق والكلام لدى التلاميذ المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) ، وهدف إلى التعرف على مستوى الإدراك السمعى والبصرى لدى الأطفال المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) ، وإعداد برنامج تدريبى لتحسين فاعليتهما ، الكشف عن الفروق بين الأطفال المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) فى الإدراك السمعى والبصرى ، تكونت عينة الدراسة من (٣٠) تلميذا وتلميذه من المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) بمدرسة التربية الفكرية ببلطيم ، تراوحت نسبة ذكائهم ما بين (٥٥-٧٠) ، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٩-١٢) سنة ، وتم تقسيمهم بالتساوى إلى مجموعتين: تجريبية شملت (٨ ذكور ــ ٧ إناث) ، ضابطة ضمت (٨ ذكور ــ ٧ إناث) ، واستخدم الباحث الأدوات الآتية: (بطارية اليـنوى للقدرات النفسية اللغوية ، إعداد وتعريب/ فاروق محمد صادق ، هدى برادة (١٩٨٦) ــ مقياس ستانفورد بينيه الصورة الرابعة ، تعريب/لويس كامل مليكه (١٩٩٨) ــ مقياس اضطرابات النطق والكلام ، إعداد/الباحث ــ مقياس المستوى

الاجـتماعى الاقتصادى الثقافى المطور للأسرة المصرية ، إعداد/محمد بـيومى خليل (٢٠٠٠) ـ البرنامج التدريبى ، إعداد/الباحث) ، وقد تم التوصـل إلى أهم النتائج التالية: توجد علاقة دالة إحصائيا بين درجات الإدراك السـمعى والبصـرى ودرجات اضطرابات النطق والكلام لدى التلامـيذ المتخلفيـن عقلـيا (القابليـن للتعلم) لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية والقياس البعدى ، يوجد تأثير دال لكل من التجريب والقـياس وتفاعلاتهمـا علـى مستوى الإدراك السمعى والبصرى لدى التلامـيذ المتخلفيـن عقلـيا (القابليـن للتعلم) لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية والقياس البعدى ، يوجد تأثير دال لكل من التجريب والقـياس وتفاعلاتهما على مستوى بعد التوقف عن الكلام لدى التلاميذ المتخلفيـن عقلـيا (القابليـن للتعلم) لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبـية والقياس البعدى ، يوجد تأثير دال لكل من التجريب والقياس وتفاعلاتهمـا علـى مسـتوى بعـد تكرار الصوت المفرد لدى التلاميذ المتخلفيـن عقلـيا (القابليـن للتعلم) لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبـية والقياس البعدى ، يوجد تأثير دال لكل من التجريب والقياس وتفاعلاتهمـا على مستوى بعد تكرار الكلمات والألفاظ والعبارات لدى التلامـيذ المتخلفيـن عقلـيا (القابليـن للتعلم) لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية والقياس البعدى ، يوجد تأثير دال لكل من التجريب والقـياس وتفاعلاتهمـا على مستوى بعد تكرار المقاطع الصوتية لدى التلامـيذ المتخلفيـن عقلـيا (القابليـن للتعلم) لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية والقياس البعدى ، يوجد تأثير دال لكل من التجريب والقـياس وتفاعلاتهمـا على مستوى بعد السرعة الزائدة فى الكلام لدى التلامـيذ المتخلفيـن عقلـيا (القابليـن للتعلم) لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية والقياس البعدى ، يوجد تأثير دال لكل من التجريب والقـياس وتفاعلاتهمـا على مستوى بعد الإقلاب والإبدال لدى التلاميذ

المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية والقياس البعدى ، يوجد تأثير دال لكل من التجريب والقياس وتفاعلاتهما على مستوى بعد عيوب الحذف والإضافة لدى التلاميذ المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية والقياس البعدى ، يوجد تأثير دال لكل من التجريب والقياس وتفاعلاتهما على مستوى بعد اللدغة بجميع أنواعها لدى التلاميذ المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية والقياس البعدى ، يوجد تأثير دال لكل من التجريب والقياس وتفاعلاتهما على مستوى بعد التردد أو الرتة فى الكلام لدى التلاميذ المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية والقياس البعدى ، يوجد تأثير دال لكل من التجريب والقياس وتفاعلاتهما على مستوى بعد عسر الكلام (الدسلكسيا) لدى التلاميذ المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية والقياس البعدى.

٧٦- اهتم وليد السيد أحمد خليفة (٢٠٠٥"أ") برنامج باستخدام الكمبيوتر لتجهيز المعلومات فى تحسين عمليتى الجمع والطرح لدى الأطفال المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) ،وهدف إلى الكشف عن استراتيجيات تجهيز المعلومات (المتتالية ـ المتآنية) المفضلة لدى الأطفال المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) باستخدام بطارية كوفمان لتقييم الأطفال (K-Abc) ،الكشف عن فاعلية البرنامج التدريبى باستخدام الكمبيوتر لتجهيز المعلومات فى تحسين عمليتى الجمع والطرح لدى الأطفال المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) ،وتنبع أهمية البحث من عدة منطلقات منها: مساعدة الأطفال المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) كغيرهم من الأطفال العاديين على إكتساب عمليتى الجمع والطرح باستخدام الكمبيوتر لتجهيز المعلومات فى ضوء الاستراتيجية المعرفية المفضلة لديهم والاستفادة

منهم فى مختلف أنشطة الحياة اليومية،زيادة الاهتمام العالمى بقضايا الأطفال المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) ورعايتهم وإشباع حاجاتهم المستمرة إلى البرامج العلاجية العقلية المعرفية،ندرة الدراسات العربية والأجنبية ـ فى حدود علم الباحث ـ التى تناولت برامج باستخدام الكمبيوتر لتجهيز المعلومات فى تحسين عمليتى الجمع والطرح لدى الأطفال المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) ،توجيه نظر مخططى برامج التربية الخاصة الموجهة للأطفال المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) إلى التركيز على نتائج البحث الحالى ، وغيره من الدراسات والبحوث موضع الاهتمام ، عند إعدادهم للبرامج العقلية المعرفية التى تهدف إلى تحسين أداء الرياضيات،توجيه نظر الأباء والأمهات والمعلمين والسلطة المدرسية إلى التركيز على التدريب باستخدام الكمبيوتر فى ضوء الاستراتيجية المعرفية المفضلة الذى ينعكس إيجابا على التحصيل فى الرياضيات لدى الأطفال المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) ، تكونت عينة البحث الأساسية من (٤٠) طفلا وطفلة من المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) بالصف الثالث الإبتدائى ، والمقيمين إقامة داخلية بمدرسة التربية الفكرية بمدينة كفرالشيخ ، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٨,٤ ـ ١١,٤) سنة ، بمتوسط (٩,٨) سنوات ، وانحراف معيارى (٠,٩٩) ، وقد تراوحت أعمارهم العقلية ما بين (٥,٣ ـ ٨) سنوات ، بمتوسط (٦,٧) سنوات ، وانحراف معيارى (٠,٧٧) ، و تم تقسيم عينة البحث عشوائيا إلى أربع مجموعات ، وذلك على النحو التالى: المجموعة التجريبية المتتالية: وتتكون من (١٠) أطفال (٧ ذكور ، ٣ إناث) ، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٨,٦ ـ ١١,٤) سنة ، بمتوسط (١٠) سنوات ، وانحراف معيارى (١,٠٥) ، وتراوحت أعمارهم العقلية ما بين (٥,٧ ـ ٧,٥) سنوات ، بمتوسط (٦,٥) سنوات ، وانحراف معيارى (٠,٥٨) ، المجموعة الضابطة المتتالية : وتتكون من (١٠)

أطفال (٧ ذكور ـ ٣ إناث) ، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٨,٧ ـ ١١,١) سنة ، بمتوسط (٩,٨) سنوات ، وانحراف معياري (١,٠٦) ، وتراوحت أعمارهم العقلية ما بين (٥ ـ ٨) سنوات ، بمتوسط (٦,٨) سنوات ، وانحراف معيارى (١,٠٤)، المجموعة التجريبية المتأنية: وتتكون من (١٠) أطفال (٧ ذكور ـ ٣ إناث) ، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٨,٧ ـ ١١,٢) سنة، بمتوسط (٩,٨) سنوات ، وانحراف معيارى (١,١) ، وتراوحت أعمارهم العقلية ما بين (٥,٣ ـ ٧,٦) سنوات ، بمتوسط (٦,٦) سنوات ، وانحراف معيارى (٠,٩٠) ، المجموعة الضابطة المتأنية: وتتكون من (١٠) أطفال (٧ ذكور ـ ٣ إناث) ، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٨,٩ ـ ١١,١) سنة ، بمتوسط (٩,٧) سنوات ، وانحراف معيارى (٠,٨٥) ، وتراوحت أعمارهم العقلية ما بين (٥,٨ ـ ٨) سنوات ، بمتوسط (٦,٩) سنوات ، وانحراف معيارى (٠,٥٨) ، و تمت المجانسة بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة المتتالية على المتغيرات التالية (العمر الزمني ، الذكاء ، السلوك التكيفي ، المستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى للأسرة ، التجهيز المعرفى ـ الاختبارين التحصيليين لعمليتى "الجمع ـ الطرح") ، وذلك باستخدام اختبار "مان ويتنى Mann Whiteny" للأزوج غير المتماثلة ، بالإضافة إلى التجانس فى النوع ، الإقامة الداخلية ، وقد تم تطبيق الأدوات التالية:مقياس ستانفورد بينيه العرب للذكاء (الطبعة الرابعة) ، تعريب وتقنين/مصرى عبدالحميد حنوره (٢٠٠١)،مقياس السلوك التكيفى ، تعريب وتقنين/فاروق محمد صادق (١٩٨٥) ، مقياس المستوى الاجتماعى/الاقتصادى/الثقافى المطور للأسرة المصرية ، إعداد/محمد بيومى خليل (٢٠٠٠)،بطارية كوفمان لتقييم الأطفال (K-Abc) ، تعريب وتقنين/عبدالوهاب محمد كامل ، السيد خالد مطحنه (قيد النشر) ، اختبار تحصيلى فى عملية

الجمـــع لـــدى الأطفال المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) المقيدين بالصف الثالث الابتدائي ، إعداد/الباحث،اختبار تحصيلى فى عملية الطرح لدى الأطفـــال المتخلفيـــن عقلـــيا (القابليـــن للتعلم) المقيدين بالصف الثالث الابتدائى، إعداد/ الباحث، البرنامج التدريبى باستخدام الكمبيوتر لتجهيز المعلومات لدى الأطفال المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) ، إعداد/الباحث، وقد تم التوصل الى اهم النتائج التالية : توجـــد فـــروق ذات دلالـــة إحصـــائية بيـــن متوســـطى رتب المجموعتين التجريبيتين (المتتالية – المتآنـــية) علـــى أداء عمليـــتى (الجمع ــ الطرح) فى القياسين القبلى والـــبعدى لصـــالح القياس البعدى، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوســـطى رتـــب المجموعتيـــن التجريبيتين والضابطتين (المتتالية – المتآنية) على أداء عمليتى (الجمع ــ الطرح) فى القياس البعدى لصالح المجموعتين التجريبيتين (المتتالية ــ المتآنية) ، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب المجموعتين التجريبيتين المتتالية والمتآنية علـــى أداء عمليـــتى (الجمـــع ــ الطـــرح) فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية المتأنية.



الفصل السادس

بعض البرامج الحديثة فى مجال التخلف العقلى

برنامج تدريبي على المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوى الاحتياجات العقلية (القابلين للتعلم) أعداد / وليد خليفة (٢٠٠١)

أولاً : أهداف البرنامج :-

يهدف البرنامج إلى ما يلي :-

١ – أن يتدرب الطفل على نطق بعض أسماء أسرته وبعض نماذج من البيئة وذكر بعض وظائفها من خلال تصميم لوحة صوتية يعزز الطفل ذو الاحتياج العقلي بسماع الموسيقي من خلالها بمجرد وصوله للحل الصحيح.

٢ – أن يتدرب الطفل لغويا على التميز بين الأطوال والأحجام والأشخاص والنطق بها من خلال لوحة صوتية وبعض النماذج المحسة .

٣ – أن ننمى في الطفل الانتباه البصري والذاكرة البصرية والتعبير لغوياً عن كل ما شاهده من خلال لوحة ضوئية يعزز الطفل ذو الاحتياج العقلي بمشاهدة ضوء ملون من خلالها بمجرد وصوله للحل الصحيح .

٤ – أن ننمى في الطفل الإدراك السمعي والذاكرة السمعية من خلال النماذج الصوتية المألوفة لدي هؤلاء الأطفال مقرونة بصور تلك الأصوات والنطق بها .

٥ – أن ننمى في الطفل مهارة التعبير اللغوي من خلال القصص المثيرة ولعب الأدوار .

٦ – أن ننمى في الطفل القدرة على الانتباه البصري وتنظيم المجال الإدراكي من خلال تصميم متاهة عملية تتناسب مع طبيعة الأطفال ذوي الاحتياجات العقلية والإجابة على الأسئلة الملقاه عليه .

٧ – أن يتدرب الطفل على تنمية الإدراك الكلى من خلال توصيل أجزاء الصور الناقصة المدونة على اللوحة الضوئية والنطق بها .

٨ – أن يقارن الطفل بين ما شاهده من خلال الصور وبين الواقع الحقيقي من خلال التركيز على الجانب الترفيهي واصطحاب الأطفال إلى حديقة

الحـيوان لفاعليـتها في التعبير اللغوي ، المناقشة ، الفهم هذا من جانب ، وزيادة الألفة بين الباحث وهؤلاء الأطفال من جانب آخر .

٩ – أن يـتدرب الطفـل علـى الأنشـطة اليومية والنطق بها من خلال تنظيم الأطفال، وتهيؤهم للوضوء ، والصلاة عملياً بمساعدة الباحث .

١٠– أن يعـتمد الطفـل على نفسه في إعداد المائدة من أجل نفسه ، أومن أجل مجموعـة من الأفراد من خلال التدريب على النطق بأدواتها ، وملازمة الباحث لهم في أثناء ذلك .

١١– أن يـتدرب الطفـل علـى معرفة الأدوار الاجتماعية ووظيفتها ومحاولة تمثـيلها مـن خلال لعب الأدوار الاجتماعية مثل لعب دور الطبيب وقيام طفـل بالكشـف على زميله والعكس صحيح وتمثيل ذلك سواء بالتعبير اللفظي أو التعبير بالإيماءة أو الحركة .

١٢– أن يتدرب الطفل لغوياً على نطق بعض الحروف الأبجدية من خلال بعض الكلمات المصورة من خلال لوحة صوتية ونماذج حقيقية من بيئة هؤلاء الأطفال .

١٣– أن يـتدرب الطفـل لغويـاً علـى التمييز بين بعض الحروف الأبجدية ومدلولـتها مـن خلال تصميم لوحة صوتية مفرغ عليها بعض الحروف الأبجدية تتناسب مع التآزر الحركي البصري لدي هؤلاء الأطفال .

١٤– أن يـتدرب الطفل لغوياً على تكوين كلمات بسيطة من خلال الصور من خلال الكلمات المفرغة على ورق فلين مقرونة بالصور . .

١٥– أن يـتدرب الطفـل لغوياً على إدراك الكلمات المتشابهة من خلال دائرة مـتحركة يتدلـي منها كلمات مصورة وأسفلها قاعدة توضع عليها بعض الكلمات المصورة .

١٦– أن يـتدرب الطفـل على إدراك معاني المفردات من خلال التدريب على الفهـم القرائـي وذلك بإستخدام قطع لغوية تتناسب مع النمو العقلي لدي هؤلاء الأطفال .

١٧- أن يتدرب الطفل على المهارات اللغوية من خلال القراءة والكتابة ومجموعة من الجمل المصورة المفرغة على ورق فلين .

ومن الملاحظ أن أهداف البرنامج بدأت بالتهيئة اللغوية لإثارة التعبير اللغوي الذي يفتقده أفراد عينة الدراسة من خلال تقديم جلسات مكثفة ، مع التركيز على التقليد والتكرار و النمذجة والتدعيم ، ثم الدخول بعصف ذهني مكثف لإثارة اللغة الكامنة في إطار سياق اجتماعي مدعم وصولاً إلى المهارات التطبيقية والمتمثلة في القراءة والكتابة .

ثانياً : أسس اختيار محتوى البرنامج :-

يتضمن محتوى البرنامج الحالي مجموعة من الأنشطة تتمثل في صورة أساليب لغوية وسلوكية ، وقد تم تنظيم هذا البرنامج في صورة وحدات أساسية يكون كل منها إطار لمجموعة من المهارات والخبرات التربوية منظمة وفق تسلسل معين ؛ بحيث تسمح للطفل ذي الاحتياج العقلي بنمو المهارات اللغوية لديه ، وتهيئوه للقراءة والكتابة ، وقد تم تحديد محتوى البرنامج الحالي على أساس مجموعة من الاعتبارات النظرية في بعض المحاور التالية :-

١ - حضور الباحث للدورات التدريبية في مجال الأطفال ذوى الاحتياجات العقلية بمركز الإرشاد النفسي كلية التربية جامعة عين شمس ، وكذلك الدورات التدريبية الخاصة بتنمية اللغة لدى الفئات الخاصة من معهد السمع والكلام بإمبابه .

٢ - تنظيم الباحث للدورات الإرشادية والتدريبية لدى آباء وأمهات الأطفال ذوى الاحتياجات العقلية بمدرسة التربية الفكرية بمدينة كفر الشيخ ، والملقاة من قبل هيئة الإشراف على الدراسة الحالية والباحث .

٣ - الإطلاع على البحوث والكتب وبعض البرامج العربية والأجنبية الخاصة بتدريب الأطفال ذوى الاحتياجات العقلية على المهارات اللغوية .

ثالثا : الأسس الاجتماعية والنفسية والتربوية للبرنامج :-

١ - الوحدات التعليمية والتدريبية التي يحتوى عليها البرنامج تتناسب مع طبيعة الأطفال ذوى الاحتياجات العقلية الاجتماعية والنفسية .

٢ - التشـــخيص السليم والتقييم الدقيق لقدرات الأطفال ذوى الاحتياجات العقلية قبل تصميم البرنامج حتى يؤتى بثماره المرجوة .

٣ - تدريــب الطفل ذي الاحتياج العقلي على الأشياء المألوفة والمحيطة به في بيئـته وحــياته اليومــية ، وكذلــك الأحجام والأطوال المختلفة والألوان المتناقضـة .

٤ - تقديم الخبرات التعليمية التي تتناسب مع قدرات الطفل ذي الاحتياج العقلي والتــي لهـــا ارتباط دال بخبراته السابقة ويكون تأثيرها إيجابياً فتولد لديه خبرات جديدة تساهم بشكل فعال في تنمية مهاراته اللغوية والمعرفية .

٥ - اســتخدام اســتراتيجيات اللعب من خلال لعب الأدوار الاجتماعية المألوفة والأنشطة اليومية .

٦ - التركــيز على الجانب النفسي من خلال القيام برحلات ترفيهية تعتمد على التعبير اللغوي .

٧ - اســتخدام أنواع التعزيز المختلفة لدى الأطفال ذوى الاحتياجات العقلية في أثناء التفوه السليم باللغة.

٨ - اســتخدام اللوحـــات الصوتية والضوئية المصممة خصيصاً لتلائم طبيعة هــؤلاء الأطفـــال النفسية و الاجتماعية وهى من المؤثرات المجدية لنجاح البرنامج التدريبي اللغوي .

٩- اســتخدام المتاهة العملية التي من خلالها يمكن تدريب هؤلاء الأطفال على الفهم وحب الاستطلاع .

رابعا : كيفية تنفيذ البرنامج :-

قام الباحث بتحليل الأنشطة اللغوية التي تناسب الأطفال ذوى الاحتياجات العقلــية ، والتــي يمكن إكسابهم إياها من خلال بعض الأنشطة اليومية ، ثم تم تحديــد المــدى الزمني للبرنامج ، وعدد الجلسات ، وكذلك الأسلوب الإرشادي الأمــثل عند تنفيذه ، واستعان الباحث بمعلمات هؤلاء الأطفال للمساهمة الفعالة فــي تطبــيق جلسات البرنامج المعدة ، وخلص الباحث إلى (١٧) جلسة وزمن الجلســة يتراوح ما بين ساعة ونصف إلى ساعتين ، يتخللها فترات راحة لعدم قدرة هؤلاء الأطفال على التركيز والانتباه لفترات طويلة .

وقــام الباحث بإطلاع المحكمين على البرنامج اللغوي واستطاع تحديد بعض النقاط المهمة التي قدمها عند تنفيذ البرنامج وهى :-

١ - توفير الجو النفسي والمناخ التربوي السليم داخل إطار التدريب .

٢ - إقامــة جــو من الألفة بين الباحث والأطفال ذوى الاحتياجات العقلية من خلال المشاركة الفعالة في رحلاتهم وألعابهم الجماعية .

٣ - تقديم أنواع التدعيم المختلفة المعنوية والمادية والبعد عن العقاب والذم .

٤ - الــتحدث مــع هــؤلاء الأطفال بأسلوب مبسط ليس فيه أدنى تعقيد لفهم الأوامر الملقاة عليهم ، وكذلك سهولة التكرار والتقليد للكلمات والجمل .

٥ - تقديــم كل المثيرات والنماذج المحسوسة للتعبير عنها ، والانتقال بهم من المحسوس إلى شبه المحسوس ثم إلى المجرد .

وفيما يلي عرض لجلسات البرنامج ، وقد تم مراعاة ترتيب الجلسات من حيــث السهولة ، وارتباط بعضها ببعض وقدرة الأطفال على إنجازها في حدود قدراتهم وخصائصهم .

الجلسةالأولى : التدريب على نطق بعض أسماء أسرته وبعض نماذج من البيئة مع ذكر بعض وظائفها(تهيئة لغوية)

الأهداف :

١ – أن يتدرب الطفل على نطق بعض أسماء أسرته .

٢ – أن يتدرب الطفل على نطق بعض أسماء نماذج من البيئة وذكر بعض وظائفها .

الأدوات :

١ – (مجموعة صور أسرة كل طفل تمثلت في : الأب – الأم – الأخ – الأخت)

٢ – نماذج حقيقية من البيئة (قلم – شريط كاسيت – قفل – فيشه – لمبة – مفتاح – أذن – يد) دمى وصور لهذه النماذج .

٣ – لوحة صوتية [١] .

الإجراءات :

١ – قام الباحث بعرض صور أسرة كل طفل على حدة ، ثم عرض صورة الأب ، واستثارة تفكير الأطفال بسؤالهم : من هذا ؟ وهكذا مع باقي أفراد أسرته .

٢ – قام الباحث بعرض نماذج حقيقية مأخوذة من بيئة الأطفال ، ثم دمى ، ثم صور لهذه النماذج للانتقال بالأطفال من المحسوس ، إلى شبه المحسوس ، ثم إلى المجرد ، واستثارة تفكير الأطفال بسؤالهم ما هذا ؟ ماذا نفعل به ؟ وهكذا .

٣ – سمح الباحث للأطفال بتوصيل دمى النماذج الموجودة على اللوحة الصوتية باستخدامها فعلى سبيل المثال : قام كل طفل بتوصيل القفل بالمفتاح من

---

[١] اشترك الباحث في تصميم اللوحات الصوتية والضوئية مع أخصائي وسائل تعليمية للأطفال ذوى الاحتياجات العقلية ، وتبنى فكرتها على أساس الدائرة الكهربية المغلقة .

خـــلال وصـــلة سلك بسيط ، وبمجرد نجاح الطفل في التوصيل عُزز من خلال سماع رنين الجرس الكهربي الذي يعمل بالبطارية الصغيرة .

٤ – كل ما سبق تم بصورة فردية ، مع تقديم طرق متنوعة من التدعيم .

الجلســة الثانــية : التدريــب اللغوي من خلال التمييز بين الأطوال والأحجام والأشخاص

الهـدف :

◆ أن يتدرب الطفل لغويا على التمييزبين الأطوال (طويل – قصير) والأحجام (سمين – نحيف – كبير – صغير) و الأشخاص (الولد والبنت – الرجل والمرآة) والنطق بأسمائهم .

<u>الأدوات :</u>

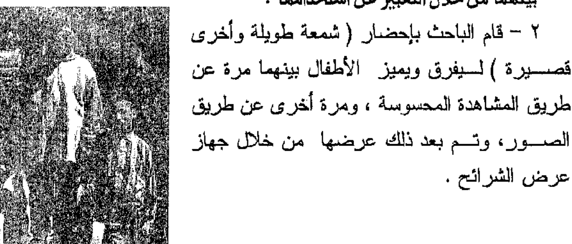
١ – مجموعـــة مـــن الحقـــائق المحسوسة (شمعة طويلة وشمعة قصيرة – طفل طويل وطفل قصـــير – طفل سمين و طفل نحيف – ولد وبنت – رجل وأمراة)

٢ – جهاز عرض الشرائح

٣ – لوحـــة صـــوتية – بطاقـــات مصورة ذات أحجام مختلفة .

<u>الإجراءات :</u>

١ – قام الباحث أولاً بعرض النماذج المحسوسة (شمعة – قلم) للتعرف عليهما ، والتمييز بينهما من خلال التعبير عن استخدامها .



٢ – قام الباحث بإحضار (شمعة طويلة وأخرى قصـــيرة) لـــيفرق ويميز الأطفال بينهما مرة عن طريق المشاهدة المحسوسة ، ومرة أخرى عن طريق الصـــور، وتـــم بعد ذلك عرضها من خلال جهاز عرض الشرائح .

٣ – قام الباحث بإحضار قلم طويل وآخر قصير ليميز الطفل بينهما مرة عن طريق المشاهدة المحسوسة ، ومرة أخرى عن طريق الصور ، وتم بعد ذلك عرضها من خلال جهاز عرض الشرائح .

٤ – سمح الباحث بوقوف ولد طويل بجوار ولد قصير من نفس عينة الدراسة ليميز الأطفال بينهما مرة عن طريق المشاهدة المحسوسة ، و مرة أخرى من خلال الصور .

٥ – قام الباحث بإحضار (طفل سمين وطفل نحيف – ولد وبنت – رجل وأمراة) من نفس المدرسة ليميز ويفرق الأطفال بينهما مرة عن طريق المشاهدة المحسوسة ، ومرة أخرى عن طريق الصور ، وتم عرضها من خلال جهاز عرض الشرائح .

٦ – سمح الباحث للأطفال بالخروج لوضع الأشكال المختلفة في أحجامها المتباينة على اللوحة الصوتية ، وبمجرد نجاح الطفل في وضع الشكل في حجمه المخصص ؛ عُزز بسماع الموسيقى الناتجة من اللوحة الصوتية لتؤكد له أن محاولته سليمة .

٧ ـ قام الباحث بعرض كل ما سبق مرة بصورة فردية ، ومرة أخرى بصورة جماعية ، مع استخدام التدعيم بطرقة المختلفة .

الجلسة الثالثة : التدريب اللغوي من خلال تنمية الانتباه البصري والذاكرة البصرية

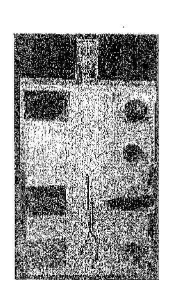
الأهداف :

١ – أن يتدرب الطفل على تذكر ما يرى ونطقه .

٢ – أن يتدرب الطفل على التميز البصري .

٣ – أن يتدرب الطفل على تنمية الذاكرة البصرية .

٤ – أن ننمى في الطفل بعض الحواس (لمس – شم – تذوق – بصر)



الأدوات :

١ – (مجموعة من الفواكه والخضروات – دمى وصور لها – بطاقات ملونه) .

٢ – اللوحة الضوئية .

٣ – أرنب حقيقى – كارت يشمل صورتين (أرنب مرة فى حالة وقوفه العادى ومرة أخرى رافع أذنيه لأعلى) .

٤ – قطة صغيرة حقيقة – كارت يشمل صورتين (قطة مرة فى حالة وقوفها العادى ومرة أخرى رافعة ذيلها لأعلى)

الإجراءات :

١ – قام الباحث بعرض مجموعة من الفواكه والخضروات الحقيقية على الأطفال للتعرف عليها ، وسمح لهم الباحث بالتذوق للربط بين الطعم ، الاسم ، الرائحة ، الشكل ، اللون والملمس ؛ بحيث ينطق الطفل جملة بسيطة مثل الطماطم لونها أحمر.

٢ – طلب الباحث من كل طفل أن يعبر لغوياً عن كل ما شاهده بما يتناسب مع قدراته.

٣ – سمح الباحث للأطفال بصورة فردية بتوصيل دوميئين من الفواكه أو الخضروات بلونين إثنين فقط حتى يستطيع أن ينمى عند الطفل القدرة على التمييز البصري ، وإذا قام الطفل بتوصيل الطماطم مثلاً باللون الأحمر ستضيء اللوحة الضوئية لتؤكد أن محاولته سليمة ثم يستكمل باقي الألوان معهم

٤ – قام الباحث بعرض صور للفواكه والخضروات وذلك للانتقال بهم من المحسوس،إلى شبه المحسوس،ثم إلى المجرد والسماح لهم بالتعبير اللغوي الحرعن كل شئ يدور في أذهانهم تجاه ذلك.

٥ – قـام الباحـث بعـرض (أرنب حقيقي – قطه حقيقية) على الأطفال للـتعرف علـيهما ، ثم عرض كارتين : الأول يحتوى على صورتين مختلفتين للأرنـب ، واستثار الباحث تفكير الأطفال ماذا نلاحظ في كارت الأرنب ، يليه كارت القطة ويطلب منهم تميز الفوارق بين الصور .

٦ – قام الباحث بعرض كل ما سبق مرة بصورة فردية ، وأخرى جماعية مع استخدام التدعيم بطرقة المختلفة .

الجلسة الرابعة : التدريب اللغوي من خلال تنمية الإدراك السمعي والذاكرة السمعية

الأهداف :

١ – أن يتدرب الطفل على تذكر ما يسمع والنطق به .

٢ – أن يتدرب الطفل على تنمية مهارات الاستماع .

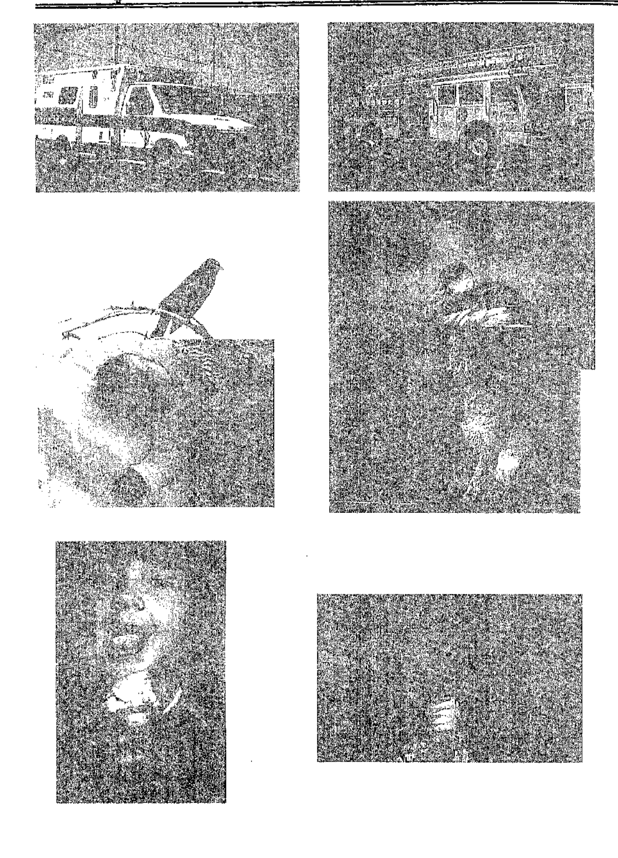
٣ – أن يميز الطفل ويربط بين الصوت والصورة .

٤ أن يتدرب الطفل على الاستجابة من خلال المؤثرات الصوتية .

الأدوات :

١ – جهـاز تسـجيل : أصـوات مسـجلة عـن الحـياة اليومـية (بنـت ، ولـد ، طفل ، رجل ، أمرأة ، طيور ، حيوانات) أصوات سيارة (الإسـعاف – المطافـئ) وقطار – صوت الطرق على (حديد – خشب – زجاج) والتمييز بينهم .

٢ – صور لهذه الأشياء



الإجراءات :

١ - طلـب الباحث من كل طفل أن يقوم بأداء الأوامر الآتية (قف - أجلس - افـتح الباب - اغلق الباب - هات الكرة - اقفل الكتاب - هات الوردة - هـات القلـم -خـذ الشنطة - افتح فمك - اذهب إلى المكتب وأحضر لي الكتاب الأحمر)

٢ - أدار الباحث جهاز التسجيل ودعا الأطفال سمعوا الصوت ، وتعرفوا عليه من خلال الصور الموزعة عليهم .

٣ - طلـب الباحث من الأطفال أن يرفعوا الصورة المطابقة للصوت ، وتعرف على قدراتهم في التمييز بين مختلف الأصوات .

٤ - طلـب الباحـث من الأطفال ذكر اسم الصورة المطابقة للصوت المسموع ومحاولة تقليده .

٥ - سـأل الباحث كل طفل أسئلة مختلفة مثل (هل القطة تطير ؟ - هل الكلب يتكلم ؟ - هل العصفورة تعوم ؟ - هل القلم يمشى ؟ - هل الحصان يطير في الهواء ؟)

٦ - قام الباحث بذكر أسماء أربعة أنواع من الطيور والحيوانات وطلب من كل طفـل ذكر أول أسم (طائر - حيوان) وأخر اسم ذكره من الطيور مثل (حمامـة - ديـك - بطة - عصفورة) ومن الحيوانات مثل (خروف - حصان - سمكة - قطة)

٧ - قـام الباحث بذكر أسماء أربع شخصيات في كل من زملائه في الفصل ، وأسـماء أهـم الشخصيات التي تعامل الطفل معها في المدرسة ، وطلب الباحـث من كل طفل ذكر أول أسم وأخر اسم من شخصيات المدرسة مثل (مدير - معلم - طبيب - زائرة صحية)

٨ - كل ما سبق تم بصورة فردية .

الجلسة الخامسة : التعبير اللغوي من خلال القصص المثيرة ولعب الأدوار

الأهداف :

١ – أن ننمى في الطفل مهارة التعبير اللغوي .

٢ – أن ننمى في الطفل مهارات التفكير .

الأدوات :

١ – تليفزيون – فيديو – مجموعة صور لقصص مثيرة .

الإجراءات :

١ – قام الباحث بعرض أفلام تتضمن بعض القصص القصيرة على الأطفال من خلال شرائط فيديو .

٢ – قام الباحث بمناقشة الأطفال في مضمون كل قصة تعرض عليهم ، وتمثيل مضمون كل قصة مع تبادل الأدوار بين الأطفال .

٣ – قام الباحث بعرض بطاقات مصورة لبعض القصص القصيرة على الأطفال وبعد قصها عليهم ، طلب من كل طفل التعبير عن القصة المعروضة عليه.

٤ – قام الباحث بتبديل ترتيب البطاقات المصورة ، ثم طلب من كل طفل ترتيبها ترتيباً سليماً وسردها بصورة مبسطة .

٥ – كل ما سبق تم بصور جماعية ، ثم فردية ، مع تقديم التدعيم .

الجلسة السادسة : التدريب اللغوي من خلال تنمية الانتباه البصري وتنظيم المجال الإدراكي .

الأهداف :

١– أن ننمي في الطفل القدرة اللغوية من خلال تنمية الإدراك البصري وتركيز الانتباه .

٢– أن ننمى في الطفل مهارات التفكير .

الأدوات :

قلم معدني ملصق عليه صورة قرد – صورة لشجرة – متاهة صوتية عملية .

الإجراءات :

١ – قام الباحث بعرض صورة (قرد–شجرة موز) ، ثم استثارة تفكير الأطفال بسؤالهم : (ما الأكل المفضل للقرد ؟) ، ثم دعم الباحث الإجابات الصحيحة لدى الأطفال .

٢ – قام الباحث بسرد قصة للقرد وهو جائع ، ومحاولته الوصول إلى الطعام المحبب له (الموز)

٣ – قام الباحث بعرض المتاهة الصوتية ، واستثار تفكير الأطفال بسؤالهم: كيف يسير القرد للوصول لشجرة الموز ؟ وكيف يجتاز تلك العقبات؟ .

٤ – سمح الباحث لكل طفل بالخروج للسير في المتاهة من خلال قلم معدني ملصق عليه صورة القرد ، وعندما وصل الطفل إلى الحل الصحيح عُزز بسماع رنين الجرس الكهربي .

٥ – كل ما سبق تم بصورة فردية ، مع استخدام التدعيم بطرق مختلفة .

الجلسة السابعة : التدريب اللغوي من خلال تنمية مهارة الإدراك الكلى .

الأهداف :

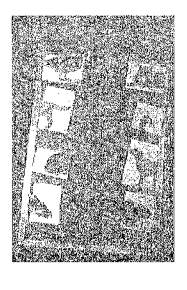
١ – أن يتدرب الطفل على تنمية لغة الوصف .

٢ – أن يتدرب الطفل على الملاحظة والاستبصار

٣ – أن يتدرب الطفل على تنمية مهارات الاستماع .

٤ – أن يتدرب الطفل على التهيؤ للقراءة والكتابة .

٥ – أن يتدرب الطفل على تنمية الإدراك الكلى .



الأدوات :

١ – صور ملونة وبطاقات بها أجزاء ناقصة(بطة ناقصة الرقبة– أرنب مقسوم نصفين – قطة ناقصة الذيل–كلب مقسوم نصفين)

٢ – بطاقات يوجد عليها الأجزاء الناقصة .

٣ – اللوحة الضوئية .

٤ – أقلام ملونة – أوراق .

الإجراءات :

١ – قام الباحث بعرض بطة صغيرة حقيقية – أرنب حقيقي – قطة صغيرة حقيقية – كلب صغير حقيقي ، ثم دومياتهم ، ثم صور لتلك الحيوانات والطيور ، والسماح للأطفال بالتعبير لغوياً عن كل ما شاهدوه .

٢ – قام الباحث بعرض قصة قصيرة لكل حيوان وطائر بالصور وذلك بشكل مبسط .

٣ – سمح الباحث لكل طفل بالخروج لتوصيل الأجزاء الناقصة المدونة على اللوحة الضوئية، وعندما تم التوصيل بصورة صحيحة عُزز بإضاءة اللوحة لتؤكد له أن محاولته كانت سليمة.

٤ – قام الباحث بإحضار صور ناقصة وإعطاء كل طفل أقلام ملونة لتلوين الجزء الناقص ، وتدريبه على الإمساك بالقلم بطريقة صحيحة .

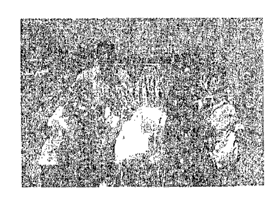
٥ – كل ما سبق تم بصوره فردية ، مع تقديم التعزيز بطرق المختلفة .

الجلسة الثامنة : التدريب على نطق أسماء بعض الحيوانات والطيور

الأهداف :

١ – أن ننمى في الطفل التعبير اللغوي من خلال المشاهدة .

٢ – أن يتدرب الطفل على طرح الأسئلة والاستفسار عن كل ما يشاهده (حب الاستطلاع) .





الإجراءات :

١ – قام الباحث بصحبة الأطفال ومعلميهم إلى حديقة الحيوان بمدينة كفر الشيخ.

٢ – قـــام الباحـــث بتقسيم الأطفال إلى ثلاث مجموعات ، كل مجموعة تشاهد حـــيوانات وطيور مألوفة ثم استثار تفكير الأطفال ما هذا ؟ وهل يطير أم يمشـــى ؟ ثـــم تـــم تقلـــيد الأطفال لأصوات الطيور والحيوانات ثم تبادل المجموعات .

٣ – ســمح الباحث للأطفال بمشاهدة الحيوانات غير المألوفة(أسد– نمر– ثعلب – بغبغاء...الخ) ثم استثار تفكير الأطفال بسؤالهم : ما هذا ؟ هل نراه في بيئتنا ؟ ثم تقليد الأطفال أيضاً لهذه الحيوانات .

٤ – قـــام الباحـــث بعد نهاية الرحلة باستثارة تفكير الأطفال وسؤالهم : ماذا شـــاهدنا الـــيوم عند قفص الطيور ؟ وماذا شاهدنا عند قفص القرود؟ وماذا شاهدنا عند قفص الأسود ؟ وهكذا .

٥ – قام الباحث بعرض صور لما شاهده الأطفال والنطق بأسمائه .

٦ – كل ما سبق تم بصورة جماعية مع تقديم التدعيم .

الجلسة التاسعة : التدريبات اللغوية على المناشط اليومية .

الأهداف :

١ – أن يتدرب الطفل على أداء تحية الصباح .

٢ – أن يتدرب الطفل على نطق جملة " تحيا مصر "

٣ – أن يتدرب الطفل على مصافحة زملائه .

٤ – أن يتدرب الطفل على السلوكيات السليمة داخل الفصل والنطق باسم الزميل المجاور له في جهة اليمين واليسار والخلف والأمام .

٥ – أن يتعلم الطفل تحية الاستقبال " السلام عليكم ورحمة الله وبركاته "

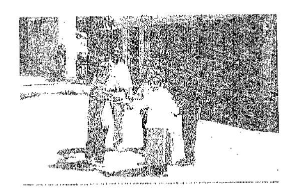
٦ – أن يتعلم الطفل العلاقات الزمنية (صباحاً – ظهراً – مساءاً) .

٧ – أن يتعلم الطفل العبادة اليومية (الوضوء – الصلاة) من خلال الصور والتطبيق عملياً .

الأدوات :

مجموعة من الصور الدالة على المناشط اليومية والعقائدية .



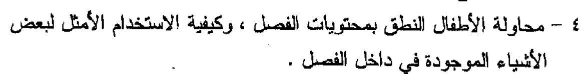


الإجراءات :

١ – قام الباحث بنطق كلمة السلام عليكم ثم قلده الأطفال.

٢ – قام الباحث بمصافحة الطفل ، وقام الطفل بمصافحة زميل له .

٣ – قام الباحث بكتابة جملة (تحيا مصر) وردد الأطفال نطقها بعد الباحث بصورة جماعية ، كما لو كان الحال في طابور الصباح ، وتم تدريب الأطفال على نطق أسماء الزملاء .



٤ – محاولة الأطفال النطق بمحتويات الفصل ، وكيفية الاستخدام الأمثل لبعض الأشياء الموجودة في داخل الفصل .

٥ – عرض صور موضحة لكيفية أداء الوضوء والصلاة وتلاوة تعليماتهما ، وقام الباحث بتمثيل ذلك أمام الأطفال ، وطلب من الأطفال تقليده مع النطق بما فعل .

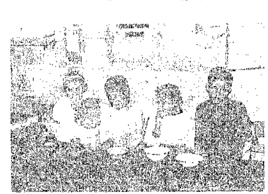
الجلسة العاشرة : التدريب على النطق بأدوات المائدة

الأهداف :

١. أن ننمى في الطفل التعبير اللغوي من خلال النطق بأدوات المائدة .
٢. أن يعتمد الطفل على نفسه في إعداد المائدة من أجل نفسه أو من أجل مجموعة من الأفراد .

الأدوات :

١ - أطباق - ملاعق - أكواب - مناديل - بعض الأطعمة البسيطة .





الإجراءات :

١ - قام الباحث بعمل نموذج لمهارة إعداد المائدة أمام الأطفال ؛ وذلك لتدريبهم على إتقان هذه المهارة مع إثارة انتباههم إليه في أثناء قيامه بذلك العمل .
٢- قام الباحث بإحضار (أطقم السرفيس) والملاعق ، الفوط ، المناديل ، أكواب المياه ، مع مراعاة النطق بأسماء الأشياء ووضعها في المكان المناسب لها .
٣ - قام بعض الأطفال بمشاركة الباحث وتقليده سواء كان ذلك في وضع الأدوات في مكانها الملائم أو نطقها نطقاً سليماً .
٤ - قام طفل بإحضار الملاعق وأخر بإحضار الأكواب ، وهكذا حتى تم إتقان هذه المهارة لدى جميع الأطفال مع التركيز على نطق أدوات المطبخ .

الجلسة الحادية عشره : التدريب على التعبير اللفظي من خلال بعض الأدوار الاجتماعية

الأهداف :

١ – أن ننمى في الطفل الحصيلة اللغوية .

٢ – أن يتدرب الطفل على معرفة بعض الأدوار الاجتماعية ووظيفتها ومحاولة تمثيلها .

٣ – أن ننمى في الطفل مهارات التفكير .

٤ – أن ننمى في الطفل مهارة التعبير بالإيماءة أو الحركة .

الأدوات :

١ – بالطو طبيب .

٢ – سماعة طبية .

٣ – جهاز ضغط .

٤ – بعض الأدوية .

الإجراءات :

١ – قام الباحث باستثارة تفكير الأطفال بسؤالهم : من الذي يعالج المريض ؟ وما لون ملابسة ؟ وما أدواته ؟ ، وهكذا مع باقي الأدوار الاجتماعية للمهن المختلفة .

٢ – جعل الباحث كل طفل يقوم بتقليد الطبيب ، وتمثيل دوره سواء بالتعبير اللفظي أو التعبير بالإيماءة أو الحركة ، وهكذا مع باقي الأدوار وذلك في حدود الباحث والأدوات المتاحة .

٣ – طلب الباحث من كل طفل تمثيل جميع الأدوار الاجتماعية المذكورة ، وتحدث عن فائدتها في البيئة سواء بالتعبير اللفظي أو التعبير بالإيماءة أو الحركة .

٤ – كل ما سبق يتم بصورة فردية .

الجلسة الثانية عشرة : التدريب اللغوي من خلال مهارة التعرف على بعض الحروف الأبجدية ومدلولاتها

الأهداف :

١ - أن يتدرب الطفل على نطق بعض الحروف الأبجدية من خلال بعض الكلمات المصورة .

٢ - أن يتدرب الطفل على التهيئة للقراءة والكتابة .

الأدوات :

١ - نماذج حقيقية من بيئة الأطفال - دومى وصور لها .

٢ - لوحة صوتية .

٣ - طين صلصال - ألوان زيتية - ورق - ورق فلين مفرغ عليه حروف مقترنة بالصور - أحواض رمل .

الإجراءات :

١ - قام الباحث بعرض نماذج حقيقية ، ثم دمى ، وصور لها على الأطفال مأخوذة من بيئتهم للتعرف عليها والتعبير لغوياً عنها .

٢ - قام الباحث بتجريد بداية حرف كل كلمة مصورة ، وفى البداية يختار الباحث الكلمة المكونة من حرفين لتيسير ذلك على الأطفال مثل (قط - بط) ، ثم المكونة من ثلاث حروف وهكذا حتى يتم التعرف على بعض الحروف .

٣ - سمح الباحث للأطفال بتوصيل الحرف المكون لأول كلمة مصورة على اللوحة الصوتية ، وبمجرد توصيله بطريقة صحيحة عُزز بسماع رنين الجرس الكهربي .

٤ - قام الباحث بإعطاء كل طفل قطعة من الصلصال لتشكيلها إلى حروف متشابهة مع حروف الصور

٥ – عــرض الباحــث ورق فلين مفرغ عليه الحرف الأول المكون للصورة ، ونطق الأطفال باسم الصورة ثم الحرف فقط .

٦ – قام الباحث بتوزيع ورق الفلين على كل طفل وألوان زيتية للمرور بها بين التفريغ ، وبعد رفع ورق الفلين ظهر الحرف مطبوعاً على الورق الموجود أسفل الفلين .

٧ – كل ما سبق تم بصورة فردية ، مع تقديم التدعيم .

الجلسة الثالثة عشرة : التدريب اللغوي من خلال التمييز بين بعض الحروف الأبجدية ومدلولاتها .

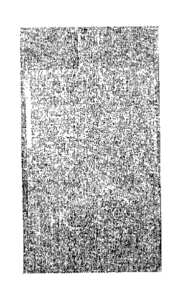
الأهداف :

١ – أن يــتدرب الطفــل علـــى نطق بعض الحروف الأبجدية من خلال بعض الكلمات المصورة .

٢ – أن يتدرب الطفل على مهارة القراءة والكتابة .

٣ – أن ننمي في الطفل حاسة اللمس .

الأدوات :



١ – لوحـــة صـــوتية – ورق فليـــن مفرغ عليه حروف مقـــترنة بالصـــور– ورق فلين عليه حروف بارزة مقـــترنة بالصور–بطاقات لبعض الحروف –ورق– أقـــلام–مقصـــات صغيرة– نماذج من البيئة –دمي وصور لها .

الإجراءات :

١ – قـــام الباحث بعرض نماذج حقيقية مأخوذة من بيئة الأطفـــال ، ثـــم دمي ، ثم صور لها للتعرف عليها والتعبير لغوياً عنها .

٢ – قـــام الباحث بعرض بعض الصور وتجريد أول حرف منها والسماح لكل طفل بمسك القلم المعدني المقترن باللوحة الصوتية و المرور على الحرف المفـــرغ من بدايته حتى نهايته ، وإذا وصل الطفل إلى نهاية الحرف مع نطقـــه عُزز بسماع رنين الجرس الكهربي وهكذا مع بعض الحروف حتى يميزها الطفل .

٣ – قـــام الباحـــث بـــتوزيع ورق الفليـــن المفرغ عليه الحرف الأول المقترن بالصورة على كل طفل وطفلة ، ثم وزع الباحث على كل واحد منهم أقلام رصاص ، وطلب منهم الإمساك به بطريقة صحيحة ثم المرور بين التفريغ مع نطق اسم الصورة وأول حرف منها.

٤ – قـــام الباحـــث بتوزيع ورق فلين عليه حروف بارزة مقترنة بالصور، ثم عصـــب عين كل واحد منهم، ثم مرر الأطفال أصابعهم على الحروف مع النطق بها ، ثم النظر إليها والمرور بالأصابع مرة أخرى .

٥ – قام الباحث بإعطاء الأطفال مجموعة بطاقات كل بطاقة بها أول حرف من اســـم كـــل طفـــل ، ثم أبرز الباحث بطاقة بها حرف ومن تشابه الحرف الموجـــود معه أبرزه لأعلى ، وهكذا حتى تم تعليم الأطفال نطق الحرف ومعرفة شكله جيداً .

٦ – تم تدريب الأطفال على كتابة أسمائهم بقدر المستطاع من خلال ورق الفلين المفرغ .

٧ – كل ما سبق تم بصورة فردية ، مع تقديم التدعيم .

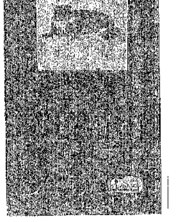
الجلسة الرابعة عشرة : التدريب اللغوي من خلال مهارة تكوين كلمات بسيطة

الأهداف :

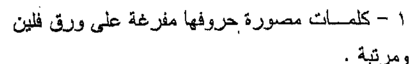
١ – أن يتدرب الطفل لغوياً على تكوين كلمات بسيطة من خلال الصور .

٢ – أن ننمى فى الطفل حصيلة من المفردات اللغوية .

٣ – أن يتدرب الطفل على مهارات القراءة والكتابة .



الأدوات :



١ – كلمـــات مصورة حروفها مفرغة على ورق فلين ومرتبة .

٢ – كلمات مصورة حروفها مرة مرتبة وأخرى غر مرتبة .

٣ – أقلام رصاص – ورق .

الإجراءات :

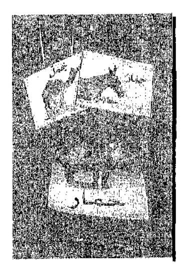
١ – قام الباحث بتوزيع ورق فلين مدون عليه حروف مفرغة لكلمات مصورة مرتبة ، ثم النطق بالصورة المدونة والتعبير لغوياً عنها .

٢ – سمح الباحث للأطفال بالكتابة بين الحروف المفرغة وعند رفع ورق الفلين تظهر حروف الكلمة .

٣ – قام الباحث بتوزيـــع كلمات مصورة حروفها مرة مرتبة ، وأخرى غير مرتـــبة مـــثل قط (ق ط – ط ق) ، وسمح للأطفال بالمرور بالقلم الرصاص بين الحروف المفرغة المرتبة ترتيباً صحيحاً .

٤ – كل ما سبق تم بصورة فردية مع تقديم التدعيم .

الجلسة الخامسة عشرة : التدريب اللغوي من خلال إدراك الكلمات المتشابهة



الأهداف :

١ – أن ننمى عند الطفل حصيلة من المعاني والمفردات.

٢ – أن ننمى عند الطفل مهارات التمييز البصرى .

٣ – أن يتدرب الطفل على مهارات القراءة والكتابة .

الأدوات :

١ – لوحـــة خشبية – بطاقات مصورة لاصقة – دائرة مـــتحركة يتدلى منها كلمات مصورة أسفلها قاعدة

توضـــع علـــيها الكلمـــة المصورة المراد المقارنة بينها–ورق–أقلام .

الإجراءات :

١ – قـــام الباحث بوضع بطاقة الكلمة المصورة ، ثم وزع عدة بطاقات على الأطفال ، وسمح بخروج الطفل أو الطفلة التي معها نفس البطاقة لوضعها بجوار البطاقة الموجودة على اللوحة الخشبية ، وهكذا حتى أدرك الأطفال الكلمات المتشابهة .

٢ – قـــام الباحث بوضع كلمة مصورة على قاعدة الدائرة المتحركة ، ثم خرج أحـــد الأطفال بعد تشغيل الدائرة لمقارنة الكلمات المصورة التي تدور مع الدائـــرة مـــع الكلمة المثبتة مع القاعدة وهكذا حتى أتقن الأطفال مهارة التعرف على الكلمات المتشابهة .

٣ – قـــام الباحـــث بـــتوزيع أقـــلام وأوراق على كل طفل وطفلة لرسم الكلمة الموجودة على القاعدة بعد تميزها وهكذا .

٤ – كل ما سبق تم بصورة فردية ، مع تقديم التدعيم .

الجلسة السادسة عشرة : التدريب اللغوي من خلال إدراك معاني المفردات من خلال الفهم القرائي .

الأهداف :

١ – أن ننمى في الطفل الثروة اللغوية والفهم .

٢ – أن يحاول الطفل الكشف عن الكلمات الجديدة .

٣ – أن يميز الطفل اللفظ من خلال السمع .

الأدوات :

جهاز تسجيل – أقلام – أوراق .

الإجراءات :

١ – قام الباحث بتسجيل قطعتين لغويتين بألفاظ سهلة وبسيطة تتناسب مع العمر العقلي للأطفال.

٢ – ناقش الباحث الأطفال بطريقة فردية ، وذلك بعد عرض القطعة الأولى عليهم ، ثم بطريقة جماعية ، ودعم الإجابات الصحيحة .

٣ – كشف الباحث عن بعض الكلمات المثيرة التي علقت بأذهانهم .

٤ – طلب الباحث محاولة تذكر بعض الكلمات ، والتعبير اللغوي عنها من خلال الفهم .

٥ – كرر الباحث كل ما سبق مع القطعة الثانية .

الجلسة السابعة عشرة : لتدريب على المهارات اللغوية من خلال القراءة والكتابة ولعب الأدوار

الأهداف :

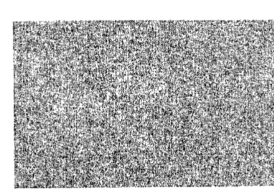
١ – أن يتدرب الطفل على المهارات اللغوية من خلال القراءة والكتابة .

٢ – أن ننمي في الطفل مهارة التعبير اللغوي من خلال لعب الأدوار (التمثيل) .

الأدوات :

مجموعة من الجمل البسيطة مفرغة على ورق فلين مقترنة بالصور – أوراق – أقلام

وهكذا مع باقي الأمثلة التالية :–



١ – السمك في الحوض .

٢ – القطة تجرى وراء الفار

٣ – الولد يلعب بالكرة .

٤ – البنت تلعب بالعروسة .

٥ – الولد يقطف الزهور .

الإجراءات :

١ – قام الباحث بعرض مجموعة من الجمل البسيطة مفرغة على ورق فلين مقترنة بالصور ، مع سرد قصة قصيرة جذبت انتباه الأطفال .

٢ – سمح الباحث للأطفال بتمثيل بعض الجمل البسيطة مثل (الولد يلعب بالكرة – البنت تلعب بالعروسة) ، مع تبادل الأدوار بين الأطفال .

٣ – سمح الباحث للأطفال الإمساك بالأقلام والمرور بها في الكلمات المفرغة ، وبعد رفع ورق الفلين ظهرت الكلمات مطبوعة على الورق الموجود أسفل الفلين .

٤ – طلب الباحث من كل طفل وطفلة محاولة تذكر الجمل وكتابتها بدون ورق فلين والتعبير لغوياً عنها .

٥ – كل ما سبق تم بصورة فردية مع تقديم التدعيم .

برنامج باستخدام الكمبيوتر لتجهيز المعلومات فى تحسين عمليتى الجمع والطرح لدى الأطفال المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم)

أعداد / وليد السيد أحمد خليفة (٢٠٠٦"ب")

ا- أهداف البرنامج

يتضمن الهدف الرئيسى للبرنامج تحسين أداء الرياضيات المتمثل فى عمليتى الجمع والطرح فى ضوء استراتيجيتى التجهيز المتتالية والمتآنية بإستخدام الكمبيوتر كوسيط تعليمى لدى الأطفال المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) من خلال فكرة التدريب على استراتيجية نمط التجهيز العقلى المعرفى السائد ، وينبثق من هذا الهدف الرئيسى هدفين فرعيين يتضمنا ما يلى:

- تحسين أداء الرياضيات المتمثل فى عمليتى (الجمع ـ الطرح) لدى الأطفال المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) ذوى التجهيز المتتالى من خلال التدريب على أداء مهامها فى ضوء استراتيجيتهم المتتالية.
- تحسين أداء الرياضيات المتمثل فى عمليتى (الجمع ـ الطرح) لدى الأطفال المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) ذوى التجهيز المتآنى من خلال التدريب على أداء مهامها فى ضوء استراتيجيتهم المتآنية.

ب- وصف البرنامج :

يتكون البرنامج التدريبى باستخدام الكمبيوتر لتجهيز المعلومات المستخدم فى البحث الحالى من (٧٢) جلسة (٣٦ جلسة لمجموعة التجهيز المتتالى ـ ٣٦ جلسة لمجموعة التجهيز المتآنى) ، والتى يتم تقديمها بطريقة فردية ، بواقع (٥) جلسات أسبوعيا لكل مجموعة ، وقد تراوحت الفترة الزمنية للجلسات المقدمة لمجموعة التجهيز المتتالى والمتآنى (٩-٢٢) ـ (٧-٢٠) دقيقة على الترتيب ، بالإضافة إلى استغراق معد الكتاب مع كل مجموعة يوما كاملا بمثابة جلسة تمهيدية للتدريب على فكرة البرنامج ، الضغط على الماوس ، تعزيز الأطفال ماديا ومعنويا للمشاركة فى البرنامج بشكل أكثر

ثـــراءا ، ويتضح من ذلك أن هناك بعض الجلسات تستغرق (٢٢) دقيقة وهو ما يوازى اليوم الدراسى كاملا ، لذلك يلجأ معد الكتاب إلى تدريب كل مجموعة فى يوم منفصل عن الأخر ، أما إذا كانت الجلسات مدتها الزمنية أقل من ذلك فيقوم معـــد الكتاب بتدريب المجموعتان فى يوم واحد ، كما أن كل جلسة من جلسات الـبرنامج تحـــتوى علـــى (١٢) مسألة رياضية ، منهم (٨) مسائل للتدريب ، متدرجيـــن مـــن الأسهل إلى الصعب ، تتضمن (٤) مسائل رأسية ، (٤) مسائل أفقية بغرض التدريب ، وفى نهاية كل جلسة ، يتم عرض (٤) مسائل رياضية ، تتضـــمن مســـألتين رأسيتين ، مسألتين أفقتين بغرض التقويم ، وذلك فى جميع جلسات البرنامج ، والذى حدد ذلك عينة الدراسة الاستطلاعية التى تم اجراؤها بمدرســـة التربية الفكرية بمدينة كفرالشيخ ، حتى لا ينتقل الطفل من جلسة إلى أخرى إلا إذا اتقن محتويات الجلسة السابقة ، وعقب اختيار الطفل للإجابة يعزز فوريا من خلال (التغذية الراجعة الفورية) ، فإذا كانت إجابته صحيحة أو خاطئة يعزز إيجابيا أو سلبيا إما من معد الكتاب أو من البرنامج المعد ، لذلك يتم تطبيق مهام البرنامج التدريبى فرديا ، وقد تم مراعاة تساوى جميع محتويات البرنامج ، حتى مكان المثير ، وصوت ومكان التغذية الراجعة الفورية ، حتى إذا تم الكشف عـــن الفـــروق بيـــن الأطفـــال المتتاليـــن ، والمتأنيين ، فإن ذلك سوف يرجع للاستراتيجية المعرفية ، وليس للمحتوى ، أو نوع التعزيز.

جـ- تعليمات إجراء البرنامج:

١- يقـــوم معـــد الكتاب فى بداية البرنامج المعد بتوجيه بعض الجمل بصياغة تتماشـــى مع قدرات الأطفال المتخلفين عقليا منها (خلى بالك معايا لأن كل ما هتجاوب صح وتنتبه معايا هتشوف وتسمع حاجات جميلة من الكمبيوتر ــ انتبه كويس معايا لأن لو جوبت على كل الأسئلة هديك حلاوة ، وأسجل أسمك وتطلع رحلة لحديقة الحيوان مع زاميلك الشاطرين).

٢- يطلب معد الكتاب من كل طفل وطفلة إعادة التعليمات الخاصة بكل جلسة بأسلوبه الخاص حتى يتأكد معد الكتاب من فهمه لطبيعة المهمة التى يقوم بأدائها فى ضوء استراتيجيته.

٣- يطلـــب معد الكتاب من الطفل الذى لا يتقن استخدام الكمبيوتر الإشارة إلى الإجابـــة الصـــحيحة على الشاشة ، ثم الضغط على الماوس بمساعدة معد الكتاب.

٤- يقوم معد الكتاب بإلقاء بعض التعليمات الخاصة بالعلامات المستخدمة فى التدريب بلغة مبسطة مثال: (علامة (+) "زودنا ـــ حطينا" ، (ـــــــ) ، (=) "يـــبقوا كـــام ـــ يســـاو كـــام" ، (ـ) "خدنا ـــ نقصنا") ، حتى يفهم ويستوعب الأطفال معانى تلك العلامات.

٥- يقـــوم معد الكتاب بإلقاء التعليمات الخاصة بمسائل الآحاد والعشرات بلغة مبســـطة مـــثال: (بص على الشاشة شايف العشر تفاحات (سطر تفاح) لما دخلـــوا لخانة العشرات بقوا كام ، واحد برافو عليك ، طيب لو سطرين ، يبقو كام ، اثنان ، برافوا عليك) وهكذا حتى يتقن الطفل ذلك .

إجراءات جلسات (*) البرنامج التدريبي باستخدام الكمبيوتر (**) لتجهيز المعلومات لدى الأطفال المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) "إعداد / وليد خليفة"٢٠٠٦

أ- الجزء المحسوس (الصور):

أولا: الجزء الخاص بالتدريب على مهام عملية الجمع.

الجلسة الأولى: التدريب على إضافة رقم إلى رقم آخر من خلال المسائل الرياضية اللفظية باستخدام الصور

١- إجراءات التدريب على استراتيجية التجهيز المتتالي	١- إجراءات التدريب على استراتيجية التجهيز المتآني
أ- الهدف: أن يتدرب الطفل على أداء مهام عملية الجمع من خلال إضافة رقم إلى رقم آخر من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام بعض الصور الحقيقية لأفراد عينة البحث الأساسي في ضوء استراتيجيته المتتالية. ب- الزمن: (٩) دقائق.	أ- الهدف: أن يتدرب الطفل على أداء مهام عملية الجمع من خلال إضافة رقم إلى رقم آخر من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام بعض الصور الحقيقية لأفراد عينة البحث الأساسي في ضوء استراتيجيته المتآنية. ب- الزمن: (٧) دقائق.
جـ-الوسيط التعليمي(****): الكمبيوتر. اسطوانة C.D للبرنامج المعد. د- طريقة التدريب(*****): تعلم ذاتي باستخدام الكمبيوتر في ضوء الاستراتيجية المتتالية المفضلة تحت	جـ-الوسيط التعليمي(****): الكمبيوتر. اسطوانة C.D للبرنامج المعد. د- طريقة التدريب(*****): تعلم ذاتي باستخدام الكمبيوتر في ضوء الاستراتيجية المتآنية المفضلة تحت

(*) دمج معد الكتاب إجراءات جلسات التدريب على استراتيجيتي التجهيز (المتتالي - المتآني) حيث إن المحتوى واحد غير أن طريقة التدريب مختلفة.

(**) قام معد الكتاب بتصميم البرنامج الكمبيوتري المعد باستخدام برنامج العروض التقديمية Powr Point ، وهو عبارة عن مجموعة من الشرائح تتضمن الصور البيئية المألوفة لدى الأطفال المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) ، والتي تساعد في إنشاء عرض تقديمي يمكن من خلالها تدريب هؤلاء الأطفال على عمليتي (الجمع - الطرح).

إشراف وتوجيه معد الكتاب.	إشراف وتوجيه معد الكتاب.
هـ- الإجراءات: ١- التمهيد(******): يقوم معد الكتاب بالسماح للطفل بالجلوس بجواره أمام شاشة الكمبيوتر ويرحب به ، ويحثه على الإنتباه والتركيز لما سيتم عرضه للحصول على التعزيز الإيجابى سواء منه(*******) أم من البرنامج(********) المعد ، ثم يقوم معد الكتاب بفتح البرنامج المعد للبدء فى التدريب. ٢- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية اللفظية بطريقة رأسية كما هى موضحة بالشكل (أ) كتمهيد وتشويق للطفل لمحتويات الجلسة ، وذلك من خلال البرنامج المعد بصوته ، وبلغة بسيطة ، وتتضمن (حنان معاها بالونة الأستاذ أسامة أدلها بالونة ، يبقى حنان معاها كام بالونة؟) ، ثم تعرض المثيرات بصورة متتالية ، كل مثير مقترن بأسمه ، فعندما(*********)	هـ- الإجراءات: ١- التمهيد(******): يقوم معد الكتاب بالسماح للطفل بالجلوس بجواره أمام شاشة الكمبيوتر ويرحب به ، ويحثه على الإنتباه والتركيز لما سيتم عرضه للحصول على التعزيز الإيجابى سواء منه(*******) أم من البرنامج(********) المعد ، ثم يقوم معد الكتاب بفتح البرنامج المعد للبدء فى التدريب. ٢- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية اللفظية بطريقة رأسية كما هى موضحة بالشكل (أ) كتمهيد وتشوق للطفل لمحتويات الجلسة ، وذلك من خلال البرنامج المعد بصوته ، وبلغة بسيطة ، وتتضمن (حنان معاها بالونة الأستاذ أسامة أدلها بالونة ، يبقى حنان معاها كام بالونة؟) ، فتظهر جميع مثيرات

(****) ، (*****) سيتم حذفهما لتكرارهما فى جميع إجراءات التدريب.

(******) يقوم معد الكتاب بعرض مسألة رياضية تمهيدية فى جميع جلسات البرنامج بمثابة تهيئة الطفل وتشويقه لمهام الجلسة المعروضة ، لذلك سيتم حذفها فى جميع إجراءات التدريب.

(*******) التعزيز الإيجابى الذى يقوم معد الكتاب به هو إعطاء الطفل (حلوى - بسكويت - بنبون) ، وهذا يعنى للطفل مدى الحب والتقدير مما يشجعه على إنجاز المهام المسندة إليه ، أما التعزيز السلبى فهو إعطاء زميله حلوى أو بسكويت أو بونبون دون اعطاءه وهذا يمثل تدعيم سلبى.

(********) التعزيز الإيجابى المستخدم فى البحث من البرنامج المعد والذى يمثل التغذية الراجعة الفورية (كلمة برافو مصحوبة بتصفيق مسجل بصوت وأداء معد الكتاب - تصفيق حاد مسجل من الكمبيوتر) ، أما التعزيز السلبى (جملة "نعيدها تانى" مسجلة بصوت معد الكتاب - صوت زجاج يكسر مسجل من الكمبيوتر).

(*********) هذا مثال توضيحى لأقتران المثير بالصوت ، حتى لا يكرر فى جلسات المسائل الرياضية اللفظية البسيطة التى يتم التدريب عليها بطريقة متتالية.

يقول معد الكتاب "حنان معاها بالونة" تظهر صورة الطفلة حنان ومعها بالونة ، ثم "ادلها" يظهر المثير علامة (+) ، ثم "الأستاذ أسامة ادلها بالونة" يظهر المثير صورة الأستاذ أسامة وهو يعطيها البالونة ، ثم "يبقى حنان معاها كام بالونة؟" يظهر المثير علامة (-) ، ثم الاختياران (صورة الطفلة حنان ومعها بالونتين ، صورة الطفلة حنان ومعها بالونة) ، ثم يعزز الطفل على حسب استجابته من معد الكتاب ماديا ، وأما من البرنامج المعد معنويا ، وفي حالة تعسر الطفل في فهم المسألة المدونة يكرر معد الكتاب نفس المسألة حتى يستوعبها الطفل تماما ، ثم ينتقل البرنامج بالطفل إلى مسائل رأسية لفظية بسيطة أخرى في ضوء استراتيجيته المتتالية ، تحت إشراف وتوجيه معد الكتاب.

٣- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية اللفظية باستخدام الصور بطريقة رأسية كما هي موضحة بالشكل (ب) ، من خلال البرنامج المعد ، بصوته ، وبلغة بسيطة ، وتتضمن (حسام معاه مسطرتين الأستاذ أسامة إداله مسطرة ، يبقى حسام معاه كام مسطرة؟) ، ثم تعرض المثيرات بصورة متتالية ، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١).

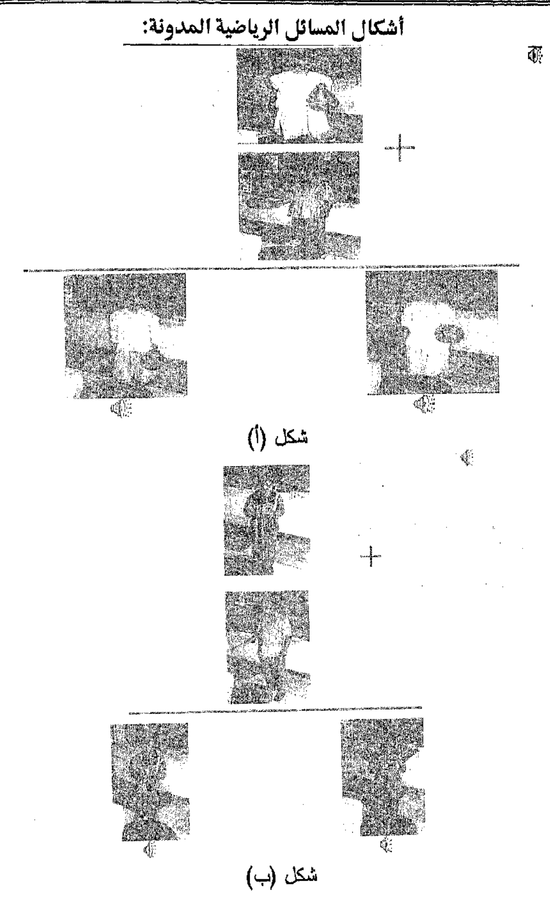
٤- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة المسألة الرياضية اللفظية مقترنة بالصوت في آن واحد ، والتي تتضمن (المثير صورة الطفلة حنان ومعها بالونة - المثير علامة (+)- المثير صورة الأستاذ أسامة وهو يعطي الطفلة حنان بالونة - الاختياران "صورة الطفلة حنان ومعها بالونتين ، صورة الطفلة حنان ومعها بالونة") ، ثم يعزز الطفل على حسب استجابته إما من معد الكتاب ماديا ، وأما من البرنامج المعد معنويا ، وفي حالة تعسر الطفل في فهم المسألة المدونة يكرر معد الكتاب نفس المسألة حتى يستوعبها الطفل تماما ، ثم ينتقل البرنامج بالطفل إلى مسائل رياضية رأسية لفظية بسيطة أخرى في ضوء استراتيجيته المتآنية ، تحت إشراف وتوجيه معد الكتاب.

٣- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية اللفظية باستخدام الصور بطريقة رأسية كما هي موضحة بالشكل (ب) ، من خلال البرنامج المعد ، بصوته ، وبلغة بسيطة ، وتتضمن (حسام معاه مسطرتين الأستاذ أسامة إداله مسطرة ، يبقى حسام معاه كام مسطرة؟) ، ثم تعرض المثيرات بصورة متآنية ، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١).

٤- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية اللفظية باستخدام الصور

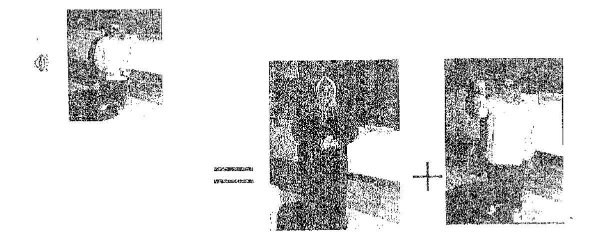
الرياضية اللفظية باستخدام الصور بطريقة أفقية كما هي موضحة بالشكل (جـ) ، من خلال البرنامج المعد ، بصوته ، وبلغة بسيطة ، وتتضمن (صبحي معاه برتقانة أمه ادتله تلت برتقانات ، يبقى صبحي معاه كام برتقانة؟) ، ثم تعرض المثيرات بصورة متتالية ، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١).	بطريقة أفقية كما هي موضحة بالشكل (جـ) ، من خلال البرنامج المعد ، بصوته ، وبلغة بسيطة ، وتتضمن (صبحي معاه برتقانة أمه ادتله تلت برتقانات ، يبقى صبحي معاه كام برتقانة؟) ، ثم تعرض المثيرات بصورة متآنية ، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١).
د- التقويم: يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين لفظيتين رأسيتين ، مسألتين رياضيتين لفظيتين أفقيتين ، منهما المسألة الرياضية اللفظية الرأسية ، الموضحة بالشكل (د) ، والتى تقرأ بصوت معد الكتاب وبنفس اللغة البسيطة ، وتتضمن (نجوى معاها المين أستاذ وليد ادلها خمس تقلام ، يبقى نجوى معاها كام الم؟) ، المسألة الرياضية اللفظية الأفقية الموضحة بالشكل (هـ) ، وتتضمن (جمعة معاه اربع كراسات أبوه اداله أربع كراسات ، يبقى جمعة معاه كام كراسة؟) ، واللتان تعرضان من خلال المسائل الرياضية اللفظية باستخدام الصور على الطفل بطريقة متتالية ، دون مساعدة من معد الكتاب.	د- التقويم: يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين لفظيتين رأسيتين ، مسألتين رياضيتين لفظيتين أفقيتين ، منهما المسألة الرياضية اللفظية الرأسية الموضحة بالشكل (د) ، والتى تقرأ بصوت معد الكتاب وبنفس اللغة البسيطة ، وتتضمن (نجوى معاها المين أستاذ وليد ادلها خمس تقلام ، يبقى نجوى معاها كام الم؟) ، المسألة الرياضية اللفظية الأفقية الموضحة بالشكل (هـ) ، وتتضمن (جمعة معاه اربع كراسات أبوه اداله أربع كراسات ، يبقى جمعة معاه كام كراسة؟) ، واللتان تعرضان من خلال المسائل الرياضية اللفظية باستخدام الصور على الطفل بطريقة متآنية ، دون مساعدة من معد الكتاب.

أشكال المسائل الرياضية المدونة:



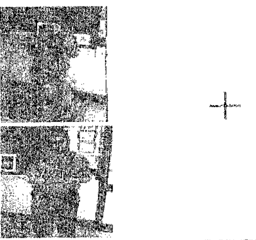
شكل (أ)

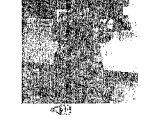
شكل (ب)

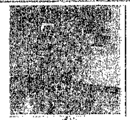




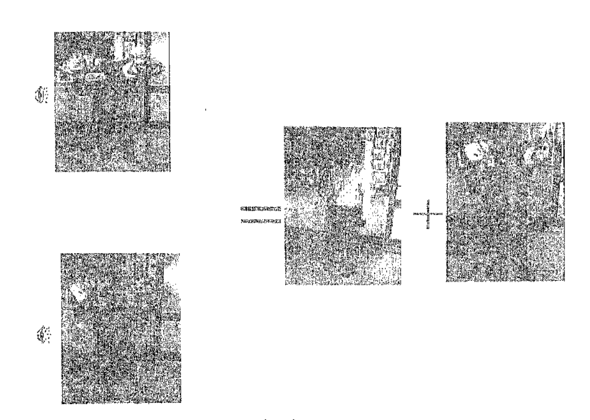
شكل (جـ)







شكل (د)



شكل (هـ)

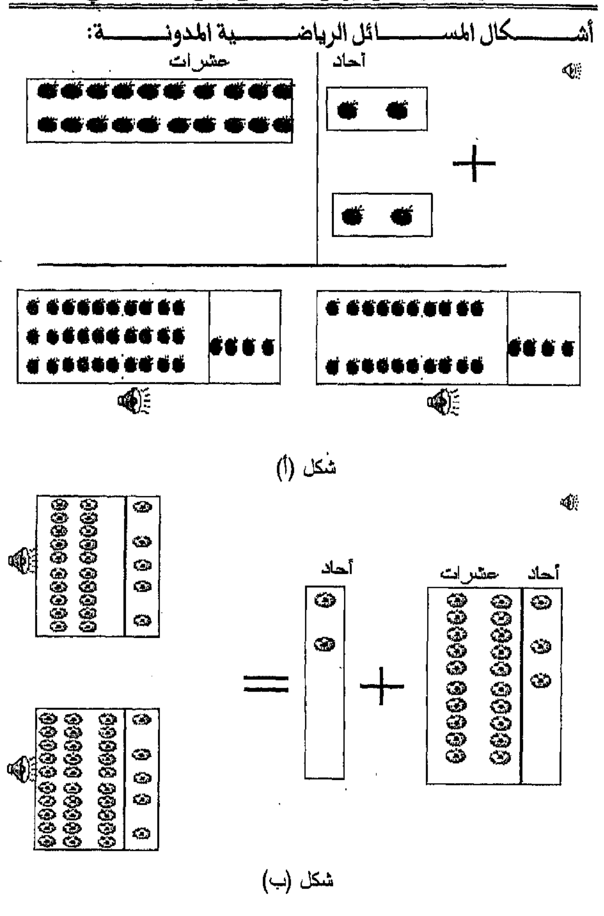
الجلسة الثانية: التدريب على إضافة عدد مكون من رقمين إلى رقم بدون حمل من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الصور

٢- إجراءات التدريب على استراتيجية التجهيز المتتالى	٢- إجراءات التدريب على استراتيجية التجهيز المتآنى
أ-الهدف: أن يتدرب الطفل على أداء مهام عملية الجمع من خلال إضافة عدد مكون من رقمين إلى رقم بدون حمل من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الصور فى ضوء استراتيجيته المتتالية. ب- الزمن: (١٠,٥) دقائق.	أ-الهدف: أن يتدرب الطفل على أداء مهام عملية الجمع من خلال إضافة عدد مكون من رقمين إلى رقم بدون حمل من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الصور فى ضوء استراتيجيته المتآنية. ب- الزمن: (٨) دقائق.

جـ- الإجراءات: ١-يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية اللفظية باستخدام الصور بطريقة رأسية كما هى موضحة بالشكل (أ) ، من خلال البرنامج المعد بصوته ، وبلغة بسيطة ، وتتضمن (فى طبقنا اتنين وعشرين طمطماية حطينا عليهم طمطمتين ، يبقى كام طمطماية فى طبقنا؟) ، ثم تعرض المثيرات بصورة متتالية كل مثير مقترن باسمه ، فيظهر المثير اثنين وعشرين ثمرة من الطماطم (تتحرك ثمرتان من الطماطم إلى خانة الآحاد ، ثمرتان من الطماطم "أى عشرون ثمرة من الطماطم" إلى خانة العشرات) ، ثم المثير علامة (+) ، ثم المثير ثمرتان من الطماطم إلى خانة الآحاد ، ثم المثير علامة (ـ) ، ثم الاختياران (أربع وعشرون ثمرة من الطماطم ، أربع وثلاثون ثمرة من الطماطم) ، ثم يعزز الطفل على حسب استجابته ، ثم ينتقل البرنامج بالطفل إلى مسائل رياضية رأسية لفظية بسيطة أخرى فى ضوء استراتيجيته المتتالية تحت إشراف معد الكتاب.	جـ- الإجراءات: ١-يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية اللفظية باستخدام الصور بطريقة رأسية كما هى موضحة بالشكل (أ) ، من خلال البرنامج المعد بصوته ، وبلغة بسيطة ، وتتضمن (فى طبقنا اتنين وعشرين طمطماية حطينا عليهم طمطمتين ، يبقى كام طمطماية فى طبقنا؟) ، ثم تعرض جميع مثيرات المسألة الرياضية مقترنة بالصوت فى آن واحد ، والتى تتضمن (المثير اثنين وعشرين ثمرة من الطماطم والذى ينقسم إلى "ثمرتان من الطماطم فى خانة الآحاد. ثمرتان من الطماطم (أى عشرون ثمرة من الطماطم) فى خانة العشرات". المثير علامة (+). المثير ثمرتان من الطماطم. علامة (ـ). الاختياران "أربع وعشرون ثمرة من الطماطم ، أربع وثلاثون ثمرة من الطماطم") ، ثم يعزز الطفل على حسب استجابته ، ثم ينتقل البرنامج بالطفل إلى مسائل رياضية رأسية لفظية بسيطة أخرى فى ضوء استراتيجيته المتآنية تحت إشراف معد الكتاب.

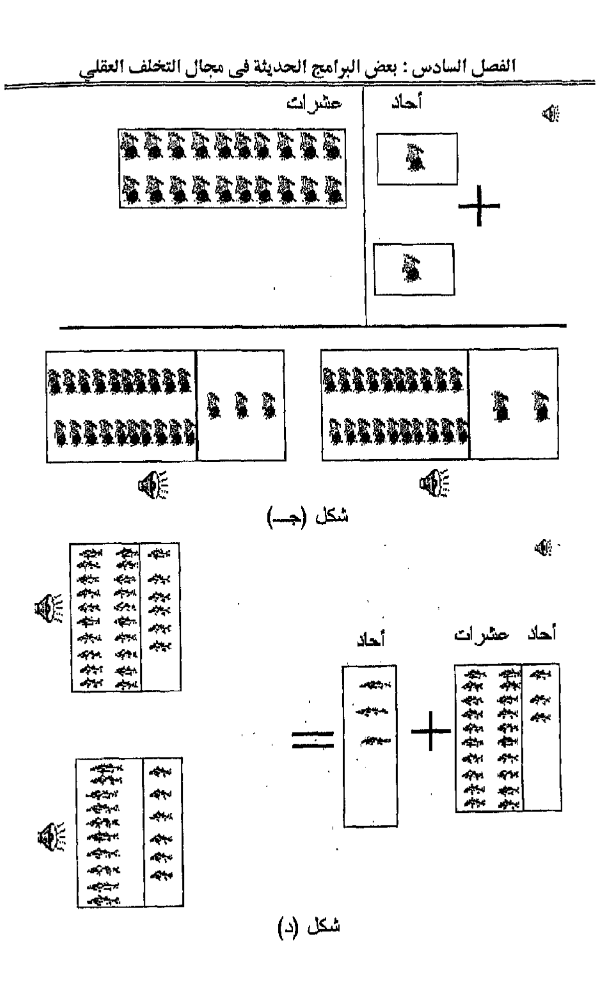
٢- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية اللفظية باستخدام الصور بطريقة أفقية كما هي موضحة بالشكل (ب) ، من خلال البرنامج المعد بصوته ، وبلغة بسيطة ، وتتضمن (معانا تلاتة وعشرين كوره اشترينا كرتين ، يبقى كام كوره معانا؟) ، ثم تعرض المثيرات بصورة متتالية ، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١).	٢- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية اللفظية باستخدام الصور بطريقة أفقية كما هى موضحة بالشكل (ب) ، من خلال البرنامج المعد بصوته ، وبلغة بسيطة ، وتتضمن (معانا تلاتة وعشرين كورة اشترينا كرتين ، يبقى كام كوره معانا؟) ، ثم تعرض المثيرات بصورة متآنية ، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١).
د- التقويم: يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين لفظيتين رأسيتين ، مسألتين رياضيتين لفظيتين افقتين منهما المسألة الرياضية اللفظية الرأسية الموضحة بالشكل (جـ) ، والتى تقرأ بصوت معد الكتاب وبنفس اللغة البسيطة ، وتتضمن (معانا واحد وعشرين أرنب اشترينا من السوق أرنب ، يبقى احنا معانا كام أرنب؟) ، المسألة الرياضية اللفظية الأفقية الموضحة بالشكل (د) ، وتتضمن (محمود معاه تلاتة وعشرين سمكة اصطاد من البحر تلت سمكات ، يبقى محمود معاه كام سمكة؟) ، واللتان تعرضان من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الصور على الطفل بطريقة متتالية ، دون مساعدة من معد الكتاب.	د- التقويم: يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين لفظيتين رأسيتين ، مسألتين رياضيتين لفظيتين افقتين منهما المسألة الرياضية اللفظية الرأسية الموضحة بالشكل (جـ) ، والتى تقرأ بصوت معد الكتاب وبنفس اللغة البسيطة ، وتتضمن (معانا واحد وعشرين أرنب اشترينا من السوق أرنب ، يبقى احنا معانا كام أرنب؟) ، المسألة الرياضية اللفظية الأفقية الموضحة بالشكل (د) ، وتتضمن (محمود معاه تلاتة وعشرين سمكة اصطاد من البحر تلت سمكات ، يبقى محمود معاه كام سمكة؟) ، واللتان تعرضان من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الصور على الطفل بطريقة متآنية ، دون مساعدة من معد الكتاب.

أشـــــكال المســـــائل الرياضـــــية المدونـــــة:



شكل (أ)

شكل (ب)



شكل (جـ)

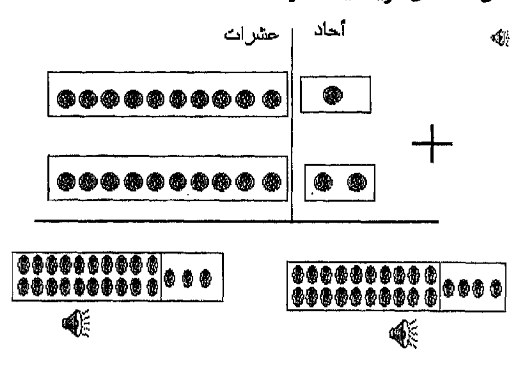
شكل (د)

الجلسة الثالثة: التدريب على إضافة عدد مكون من رقمين إلى عدد آخر مكون مـــن رقميـــن بدون حمل من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الصور.

٣- إجراءات التدريب على استراتيجية التجهيز المتتالي	٣- إجراءات التدريب على استراتيجية التجهيز المتآني
أ - الهدف: أن يتدرب الطفل على أداء مهام عملية الجمع من خلال إضافة عدد مكون من رقمين إلى عدد آخر مكون من رقمين بدون حمل من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الصور في ضوء استراتيجيته المتتالية. ب - الزمن: (١١,٥) دقيقة. جـ- الإجراءات: ١ - يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية اللفظية بطريقة رأسية كما هي موضحة بالشكل (أ) ، من خلال البرنامج المعد بصوته وبلغة بسيطة (مثال: أحمد معاه أحداشر بلية ادناله اتنانشر بلية ، يبقى كام بلية مع أحمد؟) ، ثم تعرض المثيرات بصورة متتالية كل مثير مقترن باسمه ، فيظهر المثير أحدى عشرة بلية (تتحرك بلية إلى خانة الآحاد ، بلية "أي عشر بليات" إلى خانة العشرات) ، ثم المثير علامة (+) ، ثم المثير أثنتا عشرة بلية (تتحرك بليتان إلى خانة الآحاد ، بلية "أي عشر بليات" إلى خانة العشرات) ، ثم المثير علامة (ــ) ، ثم الاختياران (أربع وعشرون بلية ، ثلاث وعشرون بلية) ، ثم يعزز الطفل على حسب استجابته ، ثم ينتقل البرنامج بالطفل إلى مسائل رياضية رأسية لفظية بسيطة أخرى في ضوء استراتيجيته المتتالية، تحت إشراف معد الكتاب.	أ - الهدف: أن يتدرب الطفل على أداء مهام عملية الجمع من خلال إضافة عدد مكون من رقمين إلى عدد آخر مكون من رقمين بدون حمل من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الصور في ضوء استراتيجيته المتآنية. ب - الزمن: (٩,٥) دقائق. جـ- الإجراءات: ١-يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية اللفظية بطريقة رأسية كما هي موضحة بالشكل (أ) ، من خلال البرنامج المعد بصوته وبلغة بسيطة (مثال: أحمد معاه أحداشر بلية ادناله اتنانشر بلية ، يبقى كام بلية مع أحمد؟) ، فتظهر جميع مثيرات المسألة الرياضية مقترنة بالصوت في آن واحد ، والتي تتضمن (المثير أحدى عشرة بلية ، والذى ينقسم إلى "بلية في خانة الآحاد ، بلية (أي عشر بليات في خانة العشرات" . المثير علامة (+) . المثير أثنتا عشرة بلية ، الذى ينقسم إلى "بليتان في خانة الآحاد ، بلية (أي عشر بليات) في خانة العشرات" . المثير علامة (ـ) . الاختياران "أربع وعشرون بلية ، ثلاث وعشرون بلية") ، ثم يعزز الطفل على حسب استجابته ، ثم ينتقل البرنامج بالطفل إلى مسائل رياضية رأسية لفظية

٢- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية اللفظية باستخدام الصور بطريقة أفقية كما هي موضحة بالشكل (ب)، من خلال البرنامج المعد بصوته، وبلغة بسيطة، وتتضمن (أحمد اصطاد اتناشر سمكه وأخوه الكبير اصطاد احداشر سمكه، يبقى معاهم كام سمكه؟)، ثم تعرض جميع المثيرات بصورة متتالية، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١).	بسيطة أخرى فى ضوء استراتيجيته المتآنية، تحت إشراف معد الكتاب. ٢-يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية اللفظية باستخدام الصور بطريقة أفقية كما هي موضحة بالشكل (ب)، من خلال البرنامج المعد بصوته، وبلغة بسيطة، وتتضمن (أحمد اصطاد اتناشر سمكه وأخوه الكبير اصطاد احداشر سمكه، يبقى معاهم كام سمكه؟)، ثم تعرض جميع المثيرات فى صورة متآنية، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١).
د- التقويم: يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين لفظيتين رأسيتين، مسألتين رياضيتين لفظيتين أفقيتين، منهما المسألة الرياضية اللفظية الرأسية الموضحة بالشكل (جـ)، والتى تقرأ بصوت معد الكتاب وبنفس اللغة البسيطة وتتضمن (ماجد معاه أحداشر جيلاتية ادناله تلاتة وعشرين جيلاتية، يبقى ماجد معاه كام جيلاتية؟)، المسألة الرياضية اللفظية الأفقية الموضحة بالشكل (د)، وتتضمن (شيرين معاها تلاتة وعشرين ليمونة اختها ادتلها تلاتاشر ليمونة، يبقى شيرين معاها كام ليمونة؟)، واللتان تعرضان من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الصور على الطفل بطريقة متتالية، دون مساعدة من معد الكتاب.	د- التقويم: يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين لفظيتين رأسيتين، ، مسألتين رياضيتين لفظيتين أفقيتين، منهما المسألة الرياضية اللفظية الرأسية الموضحة بالشكل (جـ)، والتى تقرأ بصوت معد الكتاب وبنفس اللغة البسيطة، وتتضمن (ماجد معاه أحداشر جيلاتية ادناله تلاتة وعشرين جيلاتية، يبقى ماجد معاه كام جيلاتية؟)، المسألة الرياضية اللفظية الأفقية الموضحة بالشكل (د)، وتتضمن (شيرين معاها تلاتة وعشرين ليمونة اختها ادتلها تلاتاشر ليمونة، يبقى شيرين معاها كام ليمونة؟)، واللتان تعرضان من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الصور على الطفل بطريقة متآنية، دون مساعدة من معد الكتاب.

أشكال المسائل الرياضية المدونة:

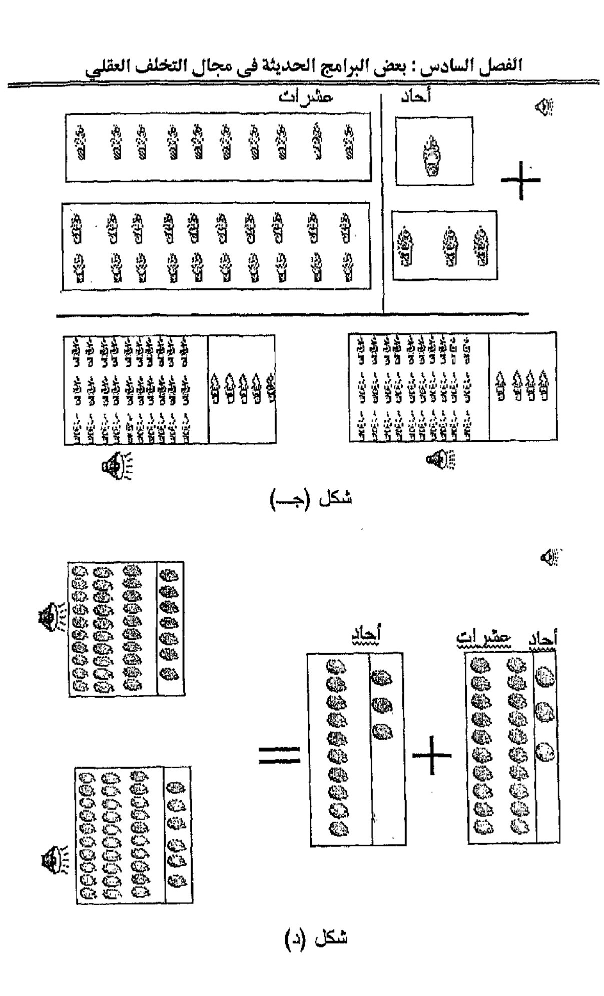


شكل

(أ)

أحاد عشرات　　أحاد عشرات

شكل (ب)



شكل (جـ)

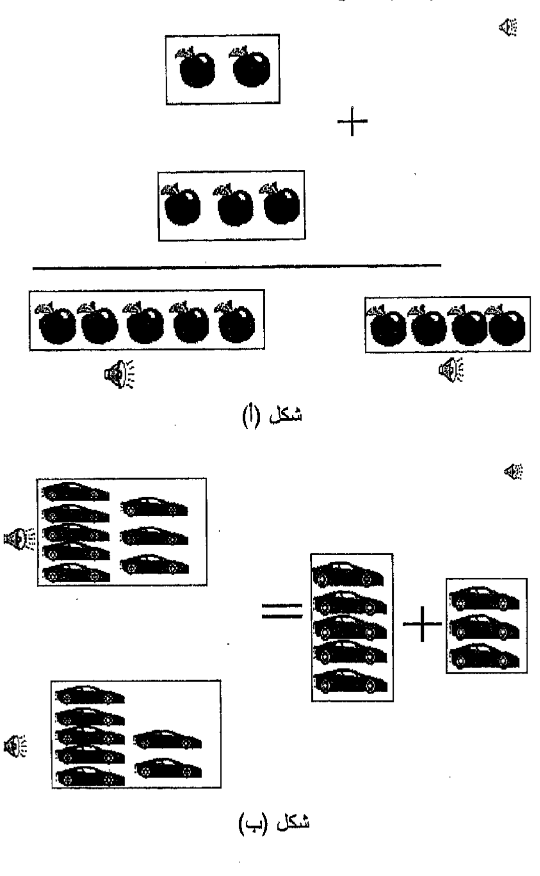
شكل (د)

الجلسة الرابعة: التدريب على إضافة رقم إلى رقم آخر باستخدام الصور

٤-إجراءات التدريب على استراتيجية التجهيز المتتالي	٤-إجراءات التدريب على استراتيجية التجهيز المتآني
أ- الهدف: أن يتدرب الطفل على أداء مهام عملية الجمع من خلال إضافة رقم إلى رقم آخر باستخدام الصور في ضوء استراتيجيته المتتالية. ب- الزمن: (١٣) دقيقة.	يتدرب الطفل على أداء مهام عملية الجمع من خلال إضافة رقم إلى رقم آخر باستخدام الصور في ضوء استراتيجيته المتآنية. ب- الزمن: (١١) دقيقة.
جـ- الإجراءات: ١- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية باستخدام الصور بطريقة رأسية كما هي موضحة بالشكل (أ) ، في صورة مثيرات متتالية ، فيظهر المثير تفاحتين ، ثم المثير علامة (+) ، ثم المثير ثلاث تفاحات ، ثم المثير علامة (=) ، ثم الاختياران (أربع تفاحات ، خمس تفاحات) ، ثم يستثير البرنامج المعد تفكير الطفل "يبقو كام" ، ثم يعزز الطفل على حسب استجابته ، ثم ينتقل البرنامج بالطفل إلى مسائل رياضية رأسية أخرى في ضوء استراتيجيته المتتالية ، تحت إشراف معد الكتاب. ٢- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية باستخدام الصور بطريقة أفقية كما هي موضحة بالشكل (ب) ، في صورة مثيرات متتالية ، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١).	جـ- الإجراءات: ١- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية باستخدام الصور بطريقة رأسية كما هي موضحة بالشكل (أ) ، فستظهر جميع مثيرات المسألة الرياضية في آن واحد والتي تتضمن (المثير تفاحتان . المثير علامة (+) . المثير ثلاث تفاحات . المثير علامة (=) . الاختياران (أربع تفاحات ، خمس تفاحات ، ثم يستثير البرنامج المعد تفكير الطفل بصوت معد الكتاب "يبقو كام" ، ثم يعزز الطفل على حسب استجابته ، ثم ينتقل البرنامج بالطفل إلى مسائل رياضية رأسية أخرى في ضوء استراتيجيته المتآنية ، تحت إشراف معد الكتاب. ٢- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية باستخدام الصور بطريقة أفقية كما هي موضحة بالشكل (ب) ، في صورة مثيرات متآنية ، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١).

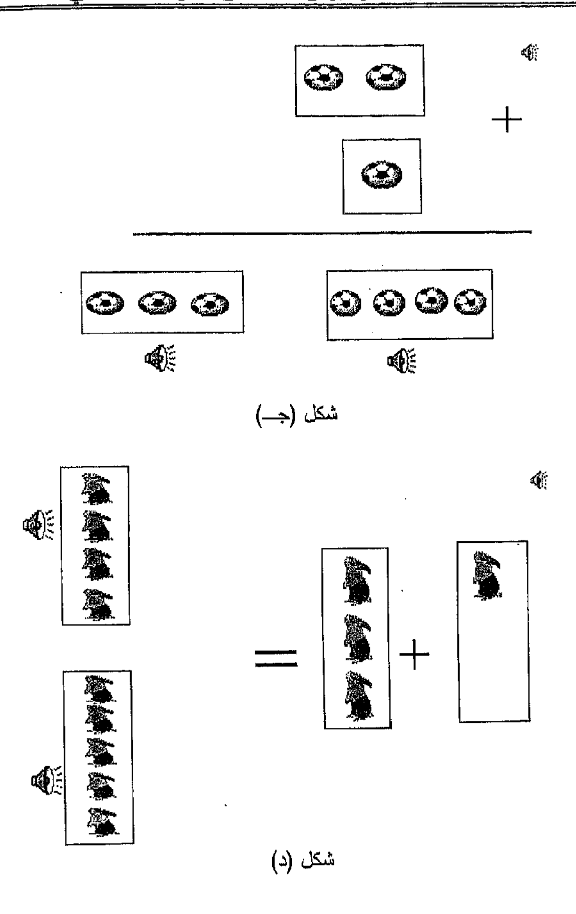
د- التقويم: يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين رأسيتين ، مسألتين رياضيتين أفقيتن ، منهما المسألة الرياضية الرأسية الموضحة بالشكل (جـ) ، المسألة الرياضية الأفقية الموضحة بالشكل (د) ، واللتان تعرضان باستخدام الصور على الطفل بطريقة متتالية ، دون مساعدة من معد الكتاب.	د- التقويم: يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين ، رأسيتين ، مسألتين رياضيتين أفقيتن ، منهما المسألة الرياضية الرأسية الموضحة بالشكل (جـ) ، المسألة الرياضية الأفقية الموضحة بالشكل (د) ، واللتان تعرضان باستخدام الصور على الطفل بطريقة متآنية ، دون مساعدة من معد الكتاب.

أشكال المسائل الرياضية المدونة:



شكل (أ)

شكل (ب)



شكل (جـ)

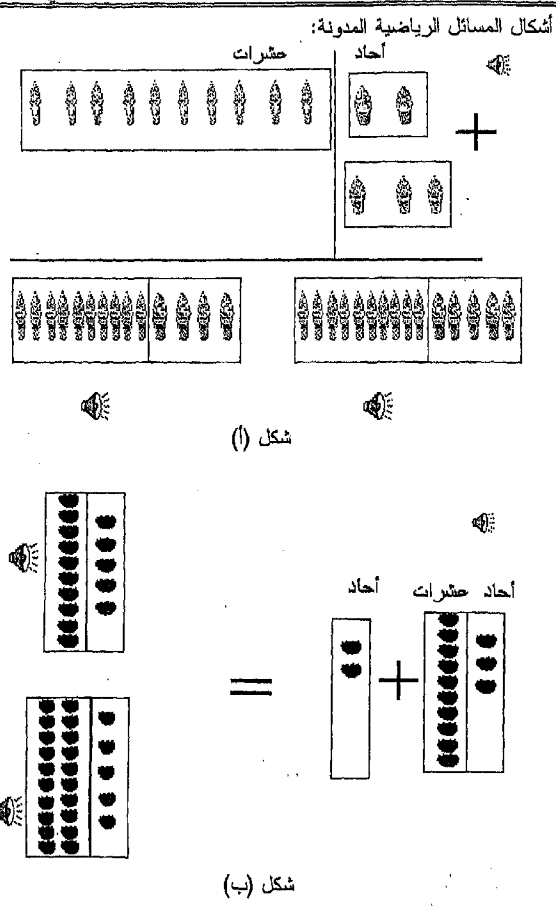
شكل (د)

الجلســـة الخامســـة: التدريب على إضافة عدد مكون من رقمين إلى رقم بدون حمل باستخدام الصور.

٥-إجراءات التدريـب عـلى استراتيجية التجهيز المتتالي	٥-إجراءات التدريـب عـلى استراتيجية التجهيز المتآنى
أ- الهدف: أن يتدرب الطفل على أداء مهام عملية الجمع من خلال إضافة عدد مكون من رقمين إلى رقم بدون حمل باستخدام الصور فى ضوء استراتيجته المتتالية. ب- الزمن: (١٥) دقيقة.	أ- الهدف: أن يتدرب الطفل على أداء مهام عملية الجمع من خلال إضافة عدد مكون من رقمين إلى رقم بدون حمل باستخدام الصور فى ضوء استراتيجته المتآنية. ب- الزمن: (١٢,٥) دقيقة.

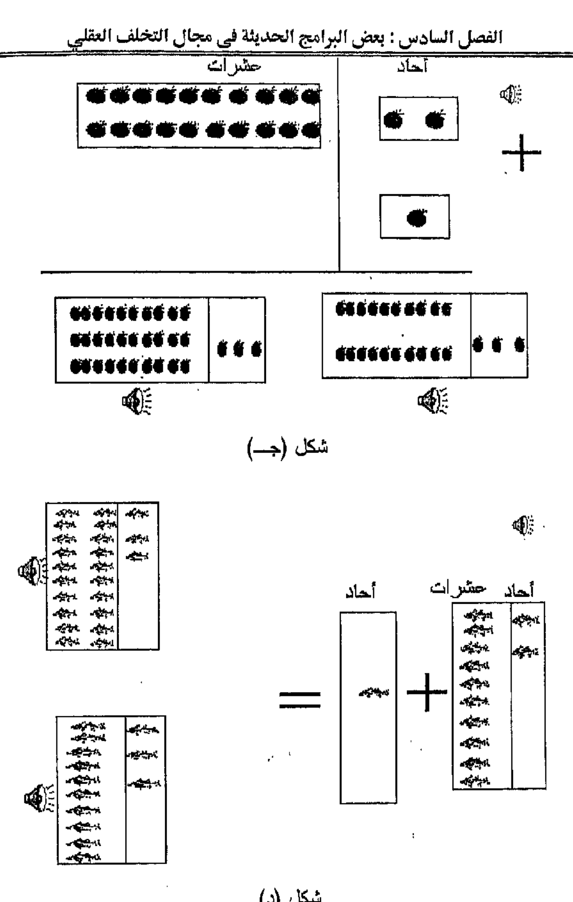
ج- الإجراءات: ١- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية باستخدام الصور بطريقة رأسية كما هي موضحة بالشكل (أ) ، في صورة مثيرات متتالية ، فيظهر المثير اثنتي‌عشرة قطعة جيلاتي (تتحرك قطعتان من الجيلاتي إلى خانة الآحاد ، قطعة جيلاتي "أي عشر قطع جيلاتي" إلى خانة العشرات) ، ثم المثير علامة (+) ، ثم المثير ثلاث قطع جيلاتي إلى خانة الآحاد ، ثم المثير علامة (ـ) ، ثم الاختياران (خمس عشرة قطعة من الجيلاتي ، أربع عشرة قطعة من الجيلاتي) ثم يستثير البرنامج المعد تفكير الطفل بصوت معد الكتاب "يبقو كام" ، ثم يعزز الطفل على حسب استجابته ، ثم ينتقل البرنامج بالطفل إلى مسائل رياضية رأسية أخرى في ضوء استراتيجيته المتتالية ، تحت إشراف معد الكتاب. ٢-يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية باستخدام الصور بطريقة أفقية كما هي موضحة بالشكل (ب) ، في صورة مثيرات متتالية ، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١).	ج- الإجراءات: ١-يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية باستخدام الصور بطريقة رأسية كما هي موضحة بالشكل (أ) ، فتظهر جميع مثيرات المسألة الرياضية في آن واحد ، والتي تتضمن (المثير اثناعشرة قطعة جيلاتي والذى ينقسم إلى "قطعتين من الجيلاتي في خانة الآحاد ، قطعة جيلاتي (أي عشر قطع جيلاتي) في خانة العشرات" . المثير علامة (+) . المثير ثلاث قطع جيلاتي في خانة الآحاد . المثير علامة (ـ) . الاختياران "خمس عشرة قطعة من الجيلاتي ، أربع عشرة قطعة من الجيلاتي") ، ثم يستثير البرنامج المعد تفكير الطفل بصوت معد الكتاب "يبقو كام" ، ثم يعزز الطفل على حسب استجابته ، ثم ينتقل البرنامج بالطفل إلى مسائل رياضية رأسية أخرى في ضوء استراتيجيته المتآنية ، تحت إشراف معد الكتاب. ٢-يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية باستخدام الصور بطريقة أفقية كما هي موضحة بالشكل (ب) ، في صورة مثيرات متآنية ، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١).
د- التقويم: يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين رأسيتين ، مسألتين رياضيتين أفقيتين ، منهما المسألة الرياضية الرأسية الموضحة بالشكل (جـ) ، المسألة الرياضية الأفقية الموضحة بالشكل (د) ، واللتان تعرضان باستخدام الصور على الطفل بطريقة متتالية ، دون مساعدة من معد الكتاب.	د- التقويم: يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين رأسيتين ، مسألتين رياضيتين أفقيتين ، منهما المسألة الرياضية الرأسية الموضحة بالشكل (جـ) ، المسألة الرياضية الأفقية الموضحة بالشكل (د) ، واللتان تعرضان باستخدام الصور على الطفل بطريقة متآنية ، دون مساعدة من معد الكتاب.

أشكال المسائل الرياضية المدونة:



شكل (أ)

شكل (ب)



شكل (جـ)

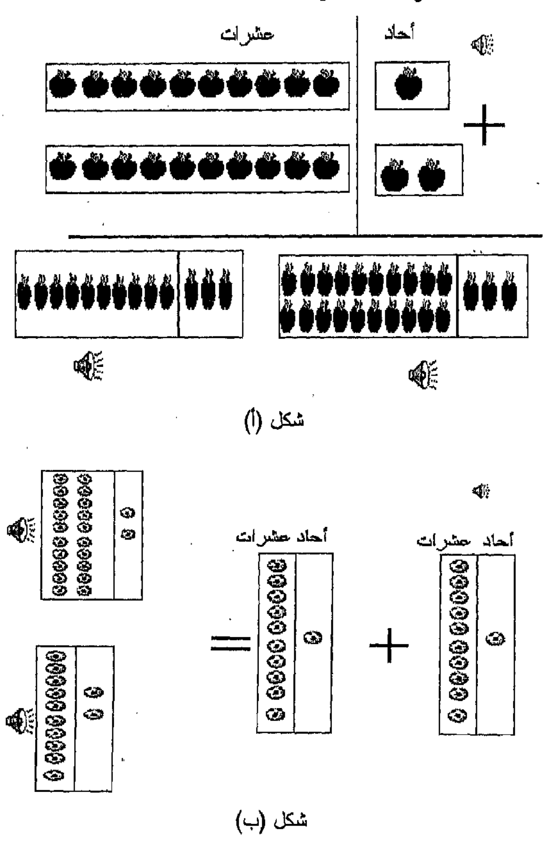
شكل (د)

الجلســة السادســة : التدريب على إضافة عدد مكون من رقمين إلى عدد آخر مكون من رقمين بدون حمل باستخدام الصور.

٦-إجراءات التدريب على استراتيجية التجهيز المتتالي	٦-إجراءات التدريب على استراتيجية التجهيز المتآني
أ- الهدف: أن يتدرب الطفل على أداء مهام عملية الجمع من خلال إضافة عدد مكون من رقمين إلى عدد آخر مكـون مـن رقمـين بـدون حمـل باستخدام الصـور فـي ضـوء استراتيجيته المتتالية. ب- الزمن: (١٦,٥) دقيقة.	أ- الهدف: أن يتدرب الطفل على أداء مهام عملية الجمع من خلال إضافة عدد مكون من رقمين إلى عدد آخر مكون من رقمين بدون حمل باستخدام الصور في ضوء استراتيجيته المتآنية. ب- الزمن: (١٥) دقيقة.
جـ- الإجراءات: ١- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية باستخدام الصور بطريقة رأسية كما هي موضحة بالشكل (أ)، في صورة مثيرات متتالية، فيظهر المثير إحدى عشرة تفاحة (تتحرك تفاحة إلى خانة الآحاد، وتفاحة أخرى "أي عشر تفاحات" إلى خانة العشرات)، ثم المثير علامة (+)، ثم المثير اثنتا عشرة تفاحة (تتحرك تفاحتان إلى خانة الآحاد، تفاحة أخرى "أي عشر تفاحات" إلى خانة العشرات)، ثم المثير علامة (ـ)، ثم الاختياران (ثلاث وعشرون تفاحة، ثلاث عشرة تفاحة)، ثم يستثير البرنامج المعد تفكير الطفل بصوت معد الكتاب "يبقو كام"، ثم يعزز الطفل على حسب استجابته، ثم ينتقل البرنامج بالطفل إلى مسائل رياضية رأسية أخرى في ضوء استراتيجيته المتتالية، تحت إشراف معد الكتاب.	جـ- الإجراءات: ١- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية باستخدام الصور بطريقة رأسية كما هي موضحة بالشكل (أ)، فتظهر جميع مثيرات المسألة الرياضية في آن واحد والتي تتضمن (المثير إحدى عشرة تفاحة والذي ينقسم إلى "تفاحة في خانة الآحاد، وتفاحة أخرى (أي عشر تفاحات) في خانة العشرات". المثير علامة (+). المثير اثنتا عشرة تفاحة والذي ينقسم إلى "تفاحتان في خانة الآحاد، تفاحة أخرى (أي عشر تفاحات) في خانة العشرات". المثير علامة (ـ). الاختياران "ثلاث وعشرون تفاحة، ثلاث عشرة تفاحة")، ثم يستثير البرنامج المعد تفكير الطفل بصوت معد الكتاب "يبقو كام"، ثم يعزز الطفل على حسب استجابته، ثم ينتقل البرنامج بالطفل إلى مسائل رياضية رأسية أخرى في ضوء استراتيجيته المتآنية، تحت إشراف معد الكتاب.

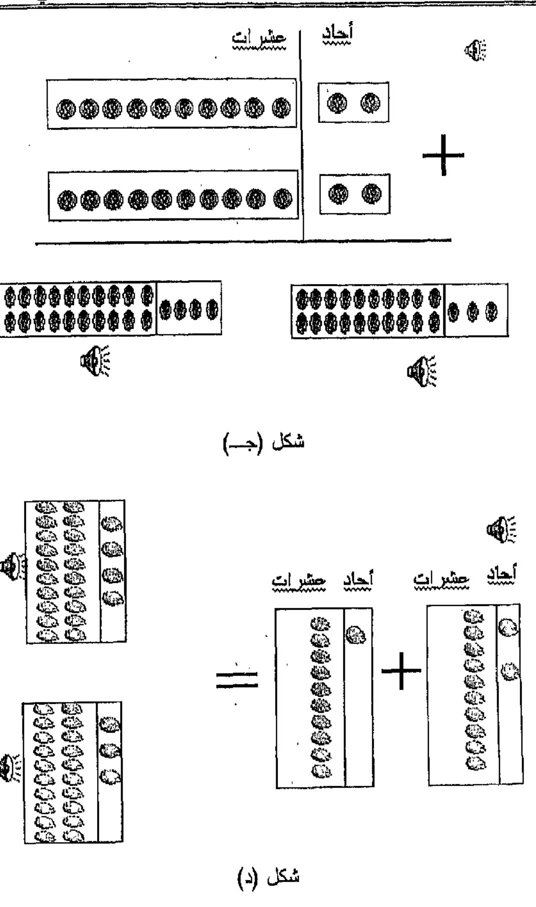
٢-يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية باستخدام الصور بطريقة أفقية كما هي موضحة بالشكل (ب) ، في صورة مثيرات متتالية ، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١).	٢-يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية باستخدام الصور بطريقة أفقية كما هى موضحة بالشكل (ب) ، فى صورة مثيرات متآنية ، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١).
د- التقويم: يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين رأسيتين ، مسألتين رياضيتين أفقيتين ، منهما المسألة الرياضية الرأسية الموضحة بالشكل (جـ) ، المسألة الرياضية الأفقية الموضحة بالشكل (د) ، واللتان تعرضان باستخدام الصور على الطفل بطريقة متتالية ، دون مساعدة من معد الكتاب.	د- التقويم: يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين رأسيتين ، مسألتين رياضيتين أفقيتين ، منهما المسألة الرياضية الرأسية الموضحة بالشكل (جـ) ، المسألة الرياضية الأفقية الموضحة بالشكل (د) ، واللتان تعرضان باستخدام الصور على الطفل بطريقة متآنية، دون مساعدة من معد الكتاب.

أشكال المسائل الرياضية المدونة:



شكل (أ)

شكل (ب)



شكل (جـ)

شكل (د)

ب- الجزء شبه المحسوس (الأرقام المقترنة بالصور)

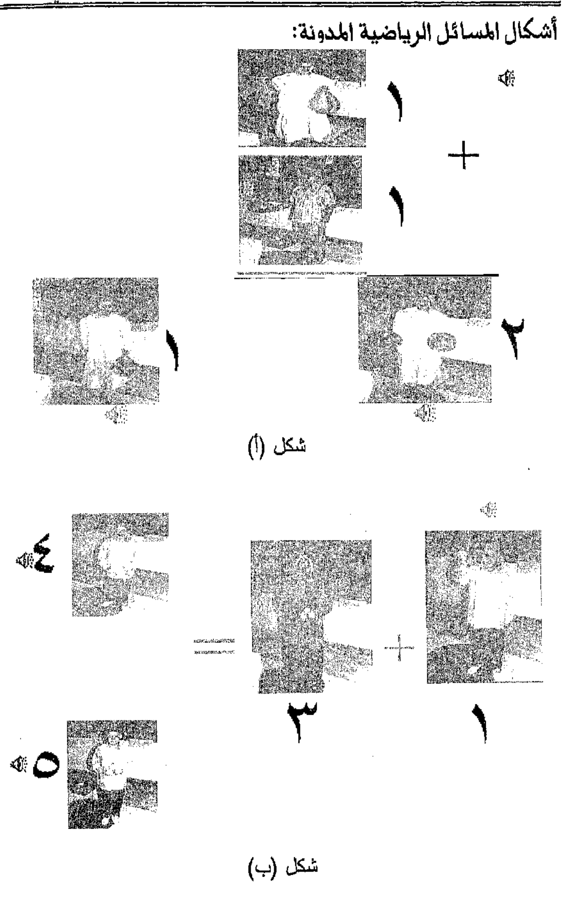
الجلسة السابعة: التدريب على إضافة رقم مقترن بالصورة إلى رقم آخر مقترن بالصورة من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة.

٧-إجراءات التدريب على استراتيجية التجهيز المتتالي	٧-إجراءات التدريب على استراتيجية التجهيز المتآني
أ-الهدف: أن يتدرب الطفل على أداء مهام عملية الجمع من خلال إضافة رقم مقترن بالصورة إلى رقم آخر مقترن بالصورة من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام بعض الصور الحقيقية لأفراد عينة البحث الأساسي في ضوء استراتيجيته المتتالية. ب- الزمن: (١١,٥) دقيقة.	أ-الهدف: أن يتدرب الطفل على أداء مهام عملية الجمع من خلال إضافة رقم مقترن بالصورة إلى رقم آخر مقترن بالصورة من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام بعض الصور الحقيقية لأفراد عينة البحث الأساسي في ضوء استراتيجيته المتآنية. ب -الزمن: (٨) دقيقة.
جـ- الإجراءات: ١ - يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية اللفظية باستخدام الصور المقترنة بالأرقام بطريقة رأسية كما هي موضحة بالشكل (أ) ، من خلال البرنامج المعد ، بصوته ، وبلغة بسيطة ، وتتضمن (حنان معاها بالونة الأستاذ أسامة أدلها بالونة ، يبقى حنان معاها كام بالونة؟) ، ثم تعرض المثيرات بصورة متتالية كل مثير مقترن باسمه ، فيظهر المثير صورة الطفلة حنان ومعها بالونة مقترن بالرقم (١) ، ثم المثير علامة (+) ، ثم المثير صورة الأستاذ أسامة ومعه بالونة مقترن بالرقم (١) ، ثم المثير علامة (ـــ) ، ثم الاختياران	جـ- الإجراءات: ١-يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية اللفظية باستخدام الصور المقترنة بالأرقام بطريقة رأسية كما هي موضحة بالشكل (أ) ، من خلال البرنامج المعد ، بصوته ، وبلغة بسيطة ، وتتضمن (حنان معاها بالونة الأستاذ أسامة أدلها بالونة ، يبقى حنان معاها كام بالونة؟) ، فتظهر جميع مثيرات المسألة الرياضية مقترنة بالصوت في آن واحد ، والتي تتضمن (المثير صورة الطفلة حنان ومعها بالونة مقترن بالرقم (١) . المثير علامة (+) . المثير صورة الأستاذ أسامة ومعه بالونة مقترن بالرقم (١) . المثير علامة (ـــ) . الاختياران

"صورة الطفلة حنان ومعها بالونتين مقترنة بالرقم (٢) ، صورة الطفلة حنان ومعها بالونة مقترنة بالرقم (١)" ، ثم يعزز الطفل على حسب استجابته ، ثم ينتقل البرنامج بالطفل إلى مسائل رياضية رأسية لفظية بسيطة أخرى في ضوء استراتيجيته المتتالية تحت إشراف معد الكتاب.	"صورة الطفلة حنان ومعها بالونتين مقترنة بالرقم (٢) ، صورة الطفلة حنان ومعها بالونة مقترنة بالرقم (١)") ، ثم يعزز الطفل على حسب استجابته ، ثم ينتقل البرنامج بالطفل إلى مسائل رياضية رأسية لفظية بسيطة أخرى في ضوء استراتيجيته المتآنية تحت إشراف معد الكتاب.
٢-يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية اللفظية باستخدام الصور المقترنة بالأرقام بطريقة أفقية كما هي موضحة بالشكل (ب) ، من خلال البرنامج المعد بصوته وبلغة بسيطة ، وتتضمن (صبحي معاه برتقانة أمه ادتله تلت برتقانات ، يبقى صبحي معاه كام برتقانة؟). ثم تعرض المثيرات بصورة متتالية ، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١)	٢- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية اللفظية باستخدام الصور المقترنة بالأرقام بطريقة أفقية كما هي موضحة بالشكل (ب) ، من خلال البرنامج المعد بصوته ، وبلغة بسيطة ، وتتضمن (صبحي معاه برتقانة أمه ادتله تلت برتقانات ، يبقى صبحي معاه كام برتقانة؟). ثم تعرض المثيرات بصورة متآنية ، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١).
د- التقويم: يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين لفظيتين رأسيتين ، مسألتين رياضيتين لفظيتين افقيتين ، منهما المسألة الرياضية اللفظية الرأسية الموضحة بالشكل (جـ) ، والتي تقرأ بصوت معد الكتاب وبنفس اللغة البسيطة ، وتتضمن (نجوى معاها المين استاذ وليد ادلها خمس تقلام ، يبقى نجوى معاها كام الم؟) ، المسألة الرياضية اللفظية الأفقية الموضحة بالشكل (د) ، وتتضمن (جمعة معاه أربع كراسات أبوه	د- التقويم: يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين لفظيتين رأسيتين ، مسألتين رياضيتين لفظيتين افقيتين ، منهما المسألة الرياضية اللفظية الرأسية الموضحة بالشكل (جـ) ، والتى تقرأ بصوت معد الكتاب وبنفس اللغة البسيطة ، وتتضمن (نجوى معاها المين استاذ وليد ادلها خمس تقلام ، يبقى نجوى معاها كام الم؟) ، المسألة الرياضية اللفظية الأفقية الموضحة بالشكل (د) ، وتتضمن (جمعة

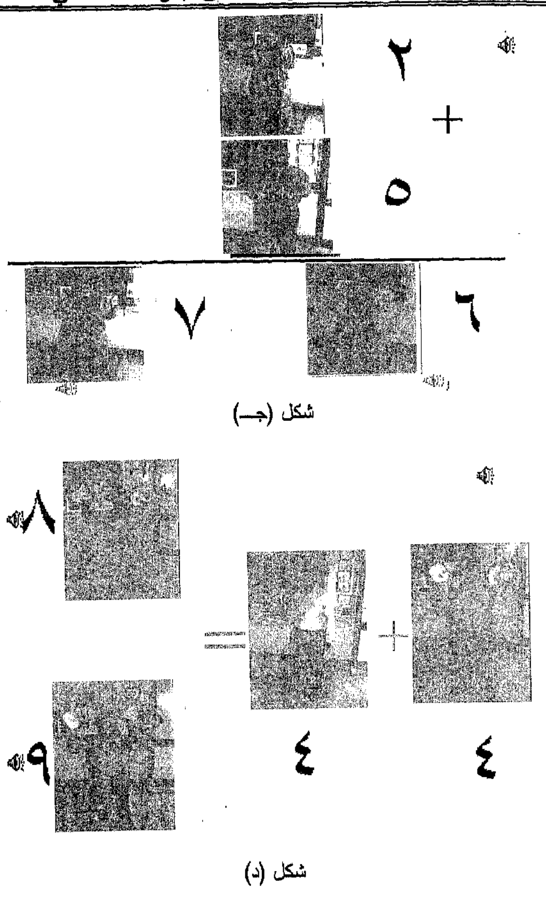
اداله أربع كراسات ، يبقى جمعة معاه كام كراسة؟) ، واللتان تعرضان من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الصور المقترنة بالأرقام على الطفل بطريقة متتالية ، دون مساعدة من معد الكتاب.	معاه أربع كراسات أبوه اداله أربع كراسات ، يبقى جمعة معاه كام كراسة؟) ، واللتان تعرضان من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الصور المقترنة بالأرقام على الطفل بطريقة متآلية ، دون مساعدة من معد الكتاب.

أشكال المسائل الرياضية المدونة:



شكل (أ)

شكل (ب)



شكل (جـ)

شكل (د)

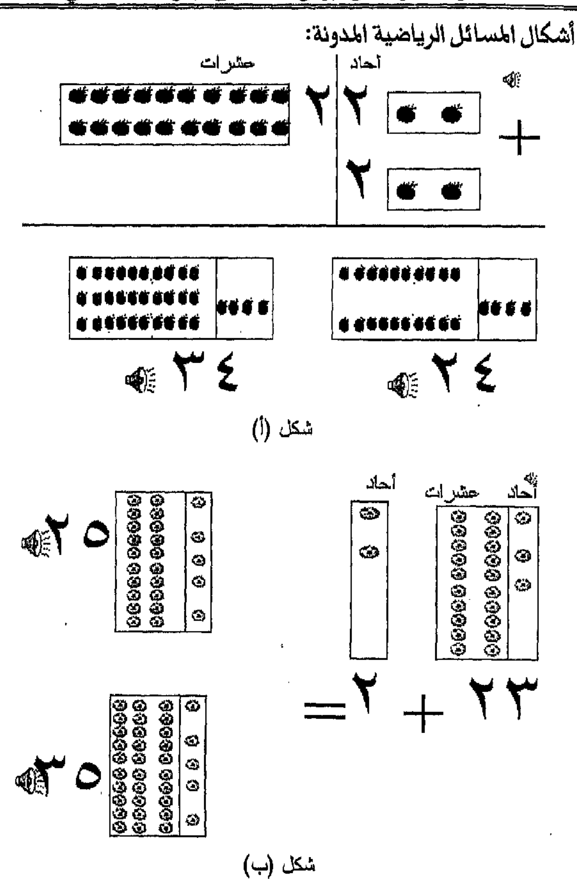
الجلســة الثامنة: التدريب على إضافة عدد مكون من رقمين مقترنين بالصورة إلـى رقـم مقـترن بالصورة بدون حمل من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة.

٨- إجراءات التدريب على استراتيجية التجهيز المتتالي	٨- إجراءات التدريب على استراتيجية التجهيز المتآني
أ- الهدف: أن يتدرب الطفل على أداء مهام عملية الجمع من خلال إضافة عدد مكون من رقمين مقترنين بالصورة إلى رقم مقترن بالصورة بدون حمل من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة في ضوء استراتيجيته المتتالية. ب- الزمن: (١٢,٥) دقيقة.	أ- الهدف: أن يتدرب الطفل على أداء مهام عملية الجمع من خلال إضافة عدد مكون من رقمين مقترنين بالصورة إلى رقم مقترن بالصورة بدون حمل من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة في ضوء استراتيجيته المتآنية. ب- الزمن: (١٠) دقائق.
جـ- الإجراءات: ١-يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية اللفظية باستخدام الصور المقترنة بالأرقام بطريقة رأسية كما هي موضحة بالشكل (أ) ، من خلال البرنامج المعد بصوته ، وبلغة بسيطة ، وتتضمن (في طبقنا اتنين وعشرين طمطماية حطينا عليهم طمطمتين ، يبقى كام طمطماية في طبقنا؟) ، ثم تعرض المثيرات بصورة متتالية ، كل مثير مقترن باسمه ، فيظهر المثير اثنتان وعشرون ثمرة من الطماطم مقترن بالعدد (٢٢) (تتحرك ثمرتان من الطماطم مقترنتين بالرقم (٢) إلى خانة الآحاد ، ثمرتان من الطماطم مقترنتان بالرقم (٢) "أي عشرون ثمرة من الطماطم" إلى خانة العشرات) ،	جـ- الإجراءات: ١-يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية اللفظية باستخدام الصور المقترنة بالأرقام بطريقة رأسية كما هي موضحة بالشكل (أ) ، من خلال البرنامج المعد بصوته ، وبلغة بسيطة ، وتتضمن (في طبقنا اتنين وعشرين طمطماية حطينا عليهم طمطمتين ، يبقى كام طمطماية في طبقنا؟) ، فتظهر جميع مثيرات المسألة الرياضية مقترنة بالصوت في آن واحد ، والتي تتضمن (المثير اثنتان وعشرون ثمرة من الطماطم مقترن بالعدد (٢٢) والذي ينقسم إلى "ثمرتين مقترنتين بالرقم (٢) في خانة الآحاد ، ثمرتان من الطماطم مقترنتين بالرقم (٢) (أي عشرون ثمرة من الطماطم) في خانة

ثم المثير علامة (+) ، ثم المثير ثمرتان من الطماطم مقترنتان بالرقم (٢) إلى خانة الآحاد ، ثم المثير علامة (ـ) ، ثم الاختياران "أربع وعشرون ثمرة من الطماطم مقترنة بالعدد (٢٤) ، أربع وثلاثون ثمرة من الطماطم مقترنة بالعدد (٣٤)"، ثم يعزز الطفل على حسب استجابته ، ثم ينتقل البرنامج بالطفل إلى مسائل رياضية رأسية لفظية بسيطة أخرى في ضوء استراتيجيته المتتالية تحت إشراف معد الكتاب. ٢-يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية باستخدام الصور المقترنة بالأرقام بطريقة أفقية كما هي موضحة بالشكل (ب) ، من خلال البرنامج المعد بصوته ، وبلغة بسيطة ، وتتضمن (معانا تلاتة وعشرين كورة اشترينا كرتين ، يبقى كام كورة معانا؟) ، ثم تعرض المثيرات بصورة متتالية ، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١).	العشرات". المثير علامة (+) . المثير ثمرتان من الطماطم مقترنتين بالرقم (٢) في خانة الآحاد . المثير علامة (ـ) . الاختياران "أربع وعشرون ثمرة من الطماطم مقترنة بالعدد (٢٤) ، أربع وثلاثون ثمرة من الطماطم مقترنة بالعدد (٣٤)") ، ثم يعزز الطفل على حسب استجابته ، ثم ينتقل البرنامج بالطفل إلى مسائل رياضية رأسية لفظية بسيطة أخرى في ضوء استراتيجيته المتآنية تحت إشراف معد الكتاب. ٢-يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية باستخدام الصور المقترنة بالأرقام بطريقة أفقية كما هي موضحة بالشكل (ب) ، من خلال البرنامج المعد بصوته ، وبلغة بسيطة ، وتتضمن (معانا تلاتة وعشرين كورة اشترينا كرتين ، يبقى كام كورة معانا؟) ، ثم تعرض المثيرات بصورة متآنية ، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١).
د- التقويم: يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين لفظيتين رأسيتين ، مسألتين رياضيتين لفظيتين أفقيتين ، منهما المسألة الرياضية اللفظية الرأسية الموضحة بالشكل (جـ) ، والتي تقرأ بصوته وبنفس اللغة البسيطة ، وتتضمن (معانا واحد وعشرين أرنب اشترينا من السوق أرنب ، يبقى احنا معانا كام	د- التقويم: يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين لفظيتين رأسيتين ، مسألتين رياضيتين لفظيتين أفقيتين ، منهما المسألة الرياضية اللفظية الرأسية الموضحة بالشكل (جـ) والتي تقرأ بصوته وبنفس اللغة البسيطة ، وتتضمن (معانا واحد وعشرين أرنب اشترينا من السوق أرنب ، يبقى احنا معانا كام أرنب؟) ،

أرنب؟) ، المسألة الرياضية اللفظية الأفقية الموضحة بالشكل (د) ، وتتضمن (محمود معاه ثلاثة وعشرين سمكة اصطاد من البحر تلت سمكات ، يبقى محمود معاه كام سمكة؟) ، واللتان تعرضان من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الصور المقترنة بالأرقام على الطفل بطريقة متتالية ، دون مساعدة من معد الكتاب.	المسألة الرياضية اللفظية الأفقية الموضحة بالشكل (د) ، وتتضمن (محمود معاه ثلاثة وعشرين سمكة اصطاد من البحر تلت سمكات ، يبقى محمود معاه كام سمكة؟) ، واللتان تعرضان من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الصور المقترنة بالأرقام على الطفل بطريقة متآنية ، دون مساعدة من معد الكتاب..

أشكال المسائل الرياضية المدونة:



شكل (أ)

شكل (ب)

عشرات | آحاد

٢ ١

+ ١

٢٢ ٢٣

شكل (جـ)

آحاد عشرات آحاد

٢٣ + ٣ =

٢٦

١٦

شكـل (د)

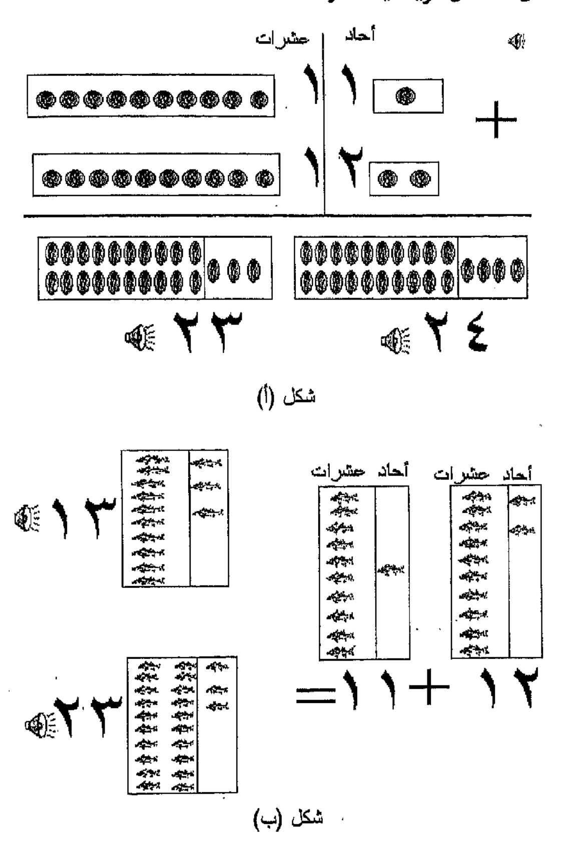
الجلسة التاسعة: التدريب على إضافة عدد مكون من رقمين مقترنين بالصورة إلى عدد آخر مكون من رقمين مقترنين بالصورة بدون حمل من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة.

٩-إجراءات التدريب على استراتيجية التجهيز المتتالي	٩-إجراءات التدريب على استراتيجية التجهيز المتآني
أ-الهدف: أن يتدرب الطفل على أداء مهام عملية الجمع من خلال إضافة عدد مكون من رقمين مقترنين بالصورة إلى عدد آخر مكون من رقمين مقترنين بالصورة بدون حمل من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة في ضوء استراتيجيته المتتالية. ب- الزمن: (١٤) دقيقة.	أ-الهدف: أن يتدرب الطفل على أداء مهام عملية الجمع من خلال إضافة عدد مكون من رقمين مقترنين بالصورة إلى عدد آخر مكون من رقمين مقترنين بالصورة بدون حمل من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة في ضوء استراتيجيته المتآنية. ب- الزمن: (١١,٥) دقيقة.
جـ- الإجراءات: ١-يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية اللفظية باستخدام الصور المقترنة بالأرقام بطريقة رأسية كما هي موضحة بالشكل (أ) ، من خلال البرنامج المعد ، بصوته ، وبلغة بسيطة ، وتتضمن (أحمد معاه احداشر بلية أدناله اتناشر بلية ، يبقى كام بلية مع أحمد؟) ، ثم تعرض المثيرات بصورة متتالية ، كل مثير مقترن باسمه ، فيظهر المثير احدى عشرة بلية مقترن بالعدد (١١) (تتحرك بلية مقترنه بالرقم (١) إلى خانة الآحاد ، بلية مقترنه بالرقم (١) "أي عشر بليات" إلى خانة العشرات) ، ثم المثير علامة (+) ، ثم المثير اثنتا عشرة بلية مقترن بالعدد (١٢) بلية (تتحرك بليتان مقترنتان بالرقم (٢) إلى خانة الآحاد ، بلية مقترنة بالرقم (١) "أي عشر بليات"	جـ- الإجراءات: ١-يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية اللفظية باستخدام الصور المقترنة بالأرقام بطريقة رأسية كما هي موضحة بالشكل (أ) ، من خلال البرنامج المعد ، بصوته ، وبلغة بسيطة ، وتتضمن (أحمد معاه احداشر بلية ادناله اتناشر بلية ، يبقى كام بلية مع أحمد؟) فتظهر جميع مثيرات المسألة الرياضية مقترنة بالصوت في آن واحد ، والتي تتضمن (المثير احدى عشرة بلية مقترن بالعدد (١١) والذى ينقسم إلى "بلية مقترنه بالرقم (١) في خانة الآحاد ، بلية مقترنه بالرقم (١) (أي عشر بليات) في خانة العشرات". المثير علامة (+). المثير اثنتا عشرة بلية مقترن بالعدد (١٢) ، الذى ينقسم إلى "بليتين مقترنتين بالرقم (٢) في خانة

إلى خانة العشرات) ، ثم المثير علامة (ـــ) ، ثم الاختياران "اربع وعشرون بلية مقترنة بالعدد (٢٤) ، ثلاث وعشرون بلية مقترنة بالعدد (٢٣)" ، ثم يعزز الطفل على حسب استجابته ، ثم ينتقل البرنامج بالطفل إلى مسائل رياضية رأسية لفظية بسيطة أخرى فى ضوء استراتيجيته المتتالية تحت إشراف معد الكتاب. ٢- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية البسيطة باستخدام الصور المقترنة بالأرقام بطريقة أفقية كما هي موضحة بالشكل (ب) ، من خلال البرنامج المعد ، بصوته ، وبلغة بسيطة ، وتتضمن (أحمد اصطاد اتناشر سمكه وأخوه الكبير اصطاد احداشر سمكه ، يبقى معاهم كام سمكه؟) ، ثم تعرض المثيرات بصورة متتالية ، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١).	الآحاد ، بلية مقترنة بالرقم (١) (أى عشر بليات) فى خانة العشرات". المثير علامة (ـــ). ثم الاختياران "اربع وعشرون بلية مقترنة بالعدد (٢٤) ، ثلاث وعشرون بلية مقترنة بالعدد (٢٣)") ، ثم يعزز الطفل على حسب استجابته ، ثم ينتقل البرنامج بالطفل إلى مسائل رياضية رأسية لفظية بسيطة أخرى فى ضوء استراتيجيته المتآنية تحت إشراف معد الكتاب. ٢-يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية اللفظية باستخدام الصور المقترنة بالأرقام بطريقة أفقية كما هى موضحة بالشكل (ب) ، من خلال البرنامج المعد ، بصوته ، وبلغة بسيطة ، وتتضمن (أحمد اصطاد اتناشر سمكه وأخوه الكبير اصطاد احداشر سمكه ، يبقى معاهم كام سمكه؟) ، ثم تعرض جميع المثيرات بصورة متآنية ، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١).
د- التقويم: يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين لفظيتين رأسيتين ، مسألتين رياضيتين لفظيتين أفقيتين ، منهما المسألة الرياضية الرأسية الموضحة بالشكل (جـ) ، والتى تقرأ بصوت معد الكتاب وبنفس اللغة البسيطة ، وتتضمن (ماجد معاه احداشر جيلاتية ادناله تلاتة وعشرين جيلاتية ، يبقى ماجد معاه كام جيلاتية؟) ، والمسألة الرياضية اللفظية الأفقية الموضحة بالشكل (د) ،	د- التقويم: يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين لفظيتين رأسيتين ، مسألتين رياضيتين لفظيتين أفقيتين ، منهما المسألة الرياضية الرأسية الموضحة بالشكل (جـ) ، والتى تقرأ بصوت معد الكتاب وبلغة البسيطة وتتضمن (ماجد معاه احداشر جيلاتية ادناله تلاتة وعشرين جيلاتية ، يبقى ماجد معاه كام جيلاتية؟) ، والمسألة الرياضية اللفظية الأفقية الموضحة

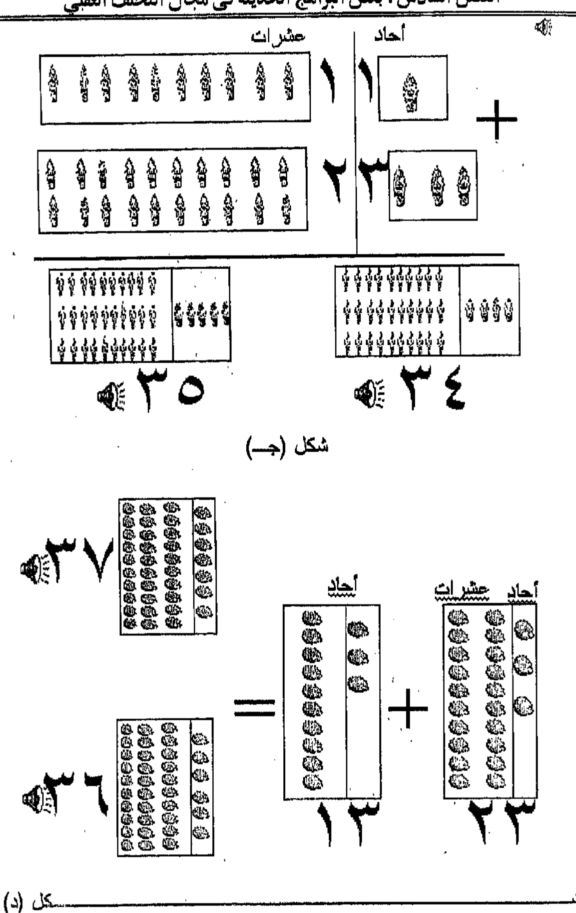
وتتضمن (شيرين معاها تلاتة وعشرين ليمونة أختها ادتلها تلاتاشر ليمونة ، يبقى شيرين معاها كام ليمونة؟) ، واللتان تعرضان من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الصور المقترنة بالأرقام على الطفل بطريقة متتالية ، دون مساعدة معد الكتاب..	بالشكل (د) ، وتتضمن (شيرين معاها تلاتة وعشرين ليمونة أختها ادتلها تلاتاشر ليمونة ، يبقى شيرين معاها كام ليمونة؟) ، واللتان تعرضان من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الصور المقترنة بالأرقام على الطفل بطريقة متآنية ، دون مساعدة معد الكتاب.

أشكال المسائل الرياضية المدونة:



شكل (أ)

شكل (ب)



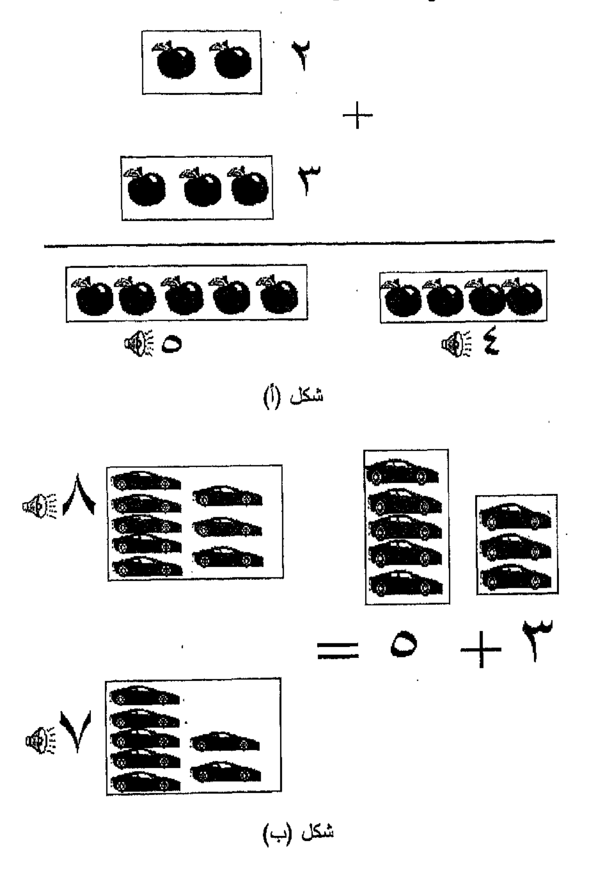
شكل (د)

الجلسة العاشرة: التدريب على إضافة رقم مقترن بالصورة إلى رقم آخر مقترن الصورة.

١٠- إجراءات التدريب على استراتيجية التجهيز المتتالي	١٠- إجراءات التدريب على استراتيجية التجهيز المتآني
أ- الهدف: أن يتدرب الطفل على أداء مهام عملية الجمع من خلال إضافة رقم مقترن بالصورة إلى رقم آخر مقترن بالصورة في ضوء استراتيجيته المتتالية. ب- الزمن: (١٥,٥) دقيقة.	أ- الهدف: أن يتدرب الطفل على أداء مهام عملية الجمع من خلال إضافة رقم مقترن بالصورة إلى رقم آخر مقترن بالصورة في ضوء استراتيجيته المتآنية. ب- الزمن: (١٣) دقيقة.
جـ- الإجراءات: ١- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية باستخدام الصور المقترنة بالأرقام بطريقة رأسية كما هي موضحة بالشكل (أ) ، في صورة مثيرات متتالية ، فيظهر المثير تفاحتين مقترن بالرقم (٢)، ثم المثير علامة (+)، ثم المثير ثلاث تفاحات مقترن بالرقم (٣) ، ثم المثير علامة (ـــ) ، ثم الاختياران "أربع تفاحات مقترنات بالرقم (٤) ، خمس تفاحات مقترنات بالرقم (٥)" ، ثم يستثير البرنامج المعد تفكير الطفل بصوت معد الكتاب "يبقو كام" ، ثم يعزز الطفل على حسب استجابته ، ثم ينتقل البرنامج بالطفل إلى مسائل رأسية أخرى في ضوء استراتيجيته المتتالية ، تحت إشراف معد الكتاب.	جـ- الإجراءات: ١-يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية باستخدام الصور المقترنة بالأرقام بطريقة رأسية كما هي موضحة بالشكل (أ) ، فتظهر جميع مثيرات المسألة الرياضية في آن واحد ، والتي تتضمن (المثير "تفاحتان" مقترن بالرقم (٢) . المثير علامة (+) . المثير "ثلاث تفاحات" مقترن بالرقم (٣) . المثير علامة (ـــ) . الاختياران "أربع تفاحات مقترنات بالرقم (٤) ، خمس تفاحات مقترنات بالرقم (٥)") ، ثم يستثير البرنامج المعد تفكير الطفل بصوت معد الكتاب "يبقو كام" ، ثم يعزز الطفل على حسب استجابته ، ثم ينتقل البرنامج بالطفل إلى مسائل رياضية رأسية أخرى في ضوء استراتيجيته المتآنية ، تحت إشراف معد الكتاب.

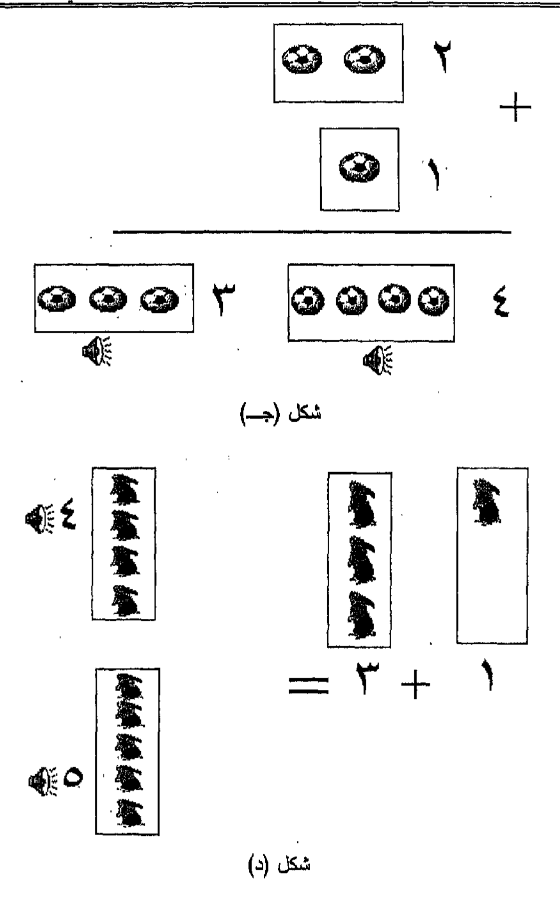
٢- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية باستخدام الصور المقترنة بالأرقام بطريقة أفقية كما هي موضحة بالشكل (ب) ، ثم تعرض المثيرات بصورة متتالية ، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١).	٢- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية باستخدام الصور المقترنة بالأرقام بطريقة أفقية كما هي موضحة بالشكل (ب) ، ثم تعرض المثيرات بصورة متآنية ، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١).
د- التقويم: يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين رأسيتين ، مسألتين رياضيتين أفقيتين ، منهما المسألة الرياضية الرأسية الموضحة بالشكل (جـ) ، المسألة الرياضية الأفقية الموضحة بالشكل (د) ، واللتان تعرضان باستخدام الصور المقترنة بالأرقام على الطفل بطريقة متتالية ، دون مساعدة من معد الكتاب.	د- التقويم: يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين رأسيتين ، مسألتين رياضيتين أفقيتين ، منهما المسألة الرياضية الرأسية الموضحة بالشكل (جـ) ، المسألة الرياضية الأفقية الموضحة بالشكل (د) ، واللتان تعرضان باستخدام الصور المقترنة بالأرقام على الطفل بطريقة متآنية ، دون مساعدة من معد الكتاب.

أشكال المسائل الرياضية المدونة:



شكل (أ)

شكل (ب)



شكل (جـ)

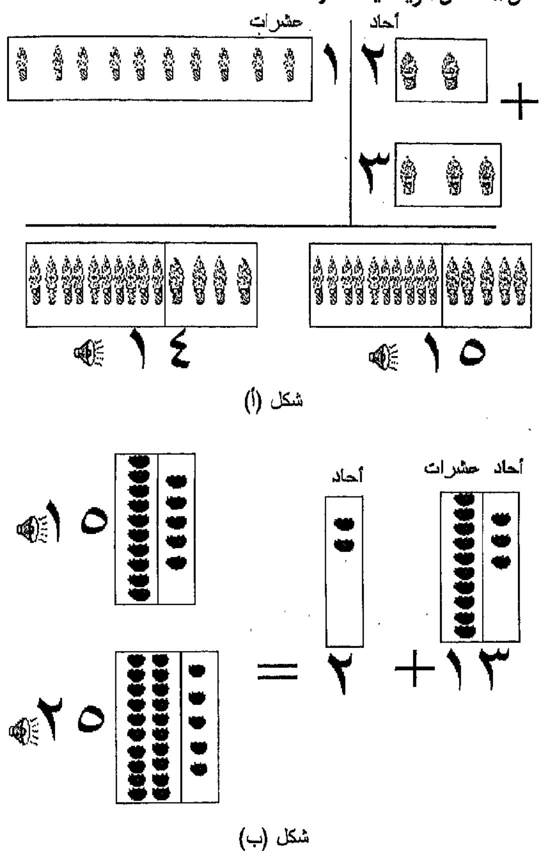
شكل (د)

الجلســة الحاديــة عشرة: التدريب على إضافة عدد مكون من رقمين مقترنين بالصورة إلى رقم مقترن بالصورة بدون حمل.

١١- إجراءات التدريب على استراتيجية التجهيز المتتالي	١١- إجراءات التدريب على استراتيجية التجهيز المتآني
أ- الهدف: أن يتدرب الطفل على أداء مهام عملية الجمع من خلال إضافة عدد مكون من رقمين مقترنين بالصورة إلى رقم مقترن بالصورة بدون حمل في ضوء استراتيجيته المتتالية. ب- الزمن: (١٦,٥) دقيقة.	أ- الهدف: أن يتدرب الطفل على أداء مهام عملية الجمع من خلال إضافة عدد مكون من رقمين مقترنين بالصورة إلى رقم مقترن بالصورة بدون حمل في ضوء استراتيجيته المتآنية. ب- الزمن: (١٥) دقيقة.
جـ- الإجراءات: ١- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية باستخدام الصور المقترنة بالأرقام بطريقة رأسية كما هي موضحة بالشكل (أ) ، في صورة مثيرات متتالية ، فيظهر في البداية المثير أثنتى عشرة قطعة من الجيلاتى مقترنا بالعدد (١٢) (تتحرك قطعتان من الجيلاتى مقترنتان بالرقم (٢) إلى خانة الآحاد ، قطعة جيلاتى مقترنة بالرقم (١) "أى عشر قطع من الجيلاتى" إلى خانة العشرات ، ثم المثير علامة (+) ، ثم المثير ثلاث قطع جيلاتى مقترن بالرقم (٣) إلى خانة الآحاد ، ثم المثير علامة (-) ، ثم الاختياران "خمس عشرة قطعة من الجيلاتى مقترنة بالعدد (١٥) ، أربع عشرة قطعة من الجيلاتى مقترنة بالعدد (١٤)" ، ثم يستثير البرنامج	جـ- الإجراءات: ١- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية باستخدام الصور المقترنة بالأرقام بطريقة رأسية كما هى موضحة بالشكل (أ) ، فتظهر جميع مثيرات المسألة الرياضية في آن واحد والتى تتضمن (المثير أثنتا عشرة قطعة من الجيلاتى مقترنا بالعدد (١٢) والذى ينقسم إلى "قطعتين من الجيلاتى مقترنتين بالرقم (٢) في خانة الآحاد ، قطعة جيلاتى مقترنة بالرقم (١) (أى عشر قطع جيلاتى) في خانة العشرات". المثير علامة (+). المثير ثلاث قطع جيلاتى مقترن بالرقم (٣) في خانة الآحاد. المثير علامة (-). الاختياران "خمس عشرة قطعة من الجيلاتى مقترنة بالعدد (١٥) ، أربع عشرة قطعة من الجيلاتى مقترنة بالعدد (١٤)") ، ثم يستثير البرنامج المعد تفكير معد

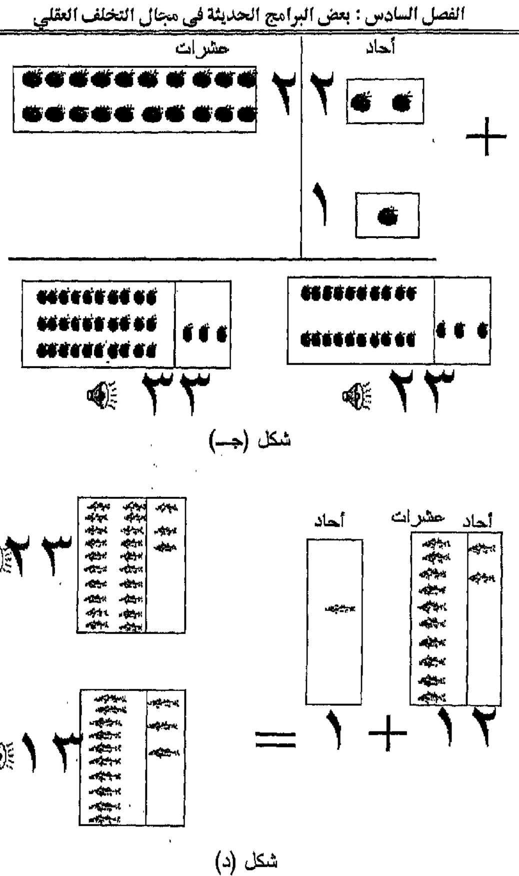
المعد تفكير الطفل بصوت معد الكتاب "يبقو كام" ، ثم يعزز الطفل على حسب استجابته ، ثم ينقل البرنامج بالطفل إلى مسائل رياضية رأسية أخرى في ضوء استراتيجيته المتتالية ، تحت إشراف معد الكتاب. ٢- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية باستخدام الصور المقترنة بالأرقام بطريقة أفقية كما هي موضحة بالشكل (ب) ، ثم تعرض المثيرات بصورة متتالية ، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١).	الكتاب "يبقو كام" ، ثم يعزز الطفل على حسب استجابته ، ثم ينتقل البرنامج بالطفل إلى مسائل رياضية رأسية أخرى في ضوء استراتيجيته المتآنية ، تحت إشراف معد الكتاب. ٢- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية باستخدام الصور المقترنة بالأرقام بطريقة أفقية كما هي موضحة بالشكل (ب) ، فتظهر جميع المثيرات بصورة متآنية ، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١).
د- التقويم: يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين رأسيتين ، مسألتين رياضيتين أفقيتين ، منهما المسألة الرياضية الرأسية الموضحة بالشكل (جـ) ، المسألة الرياضية الأفقية الموضحة بالشكل (د) ، واللتان تعرضان باستخدام الصور المقترنة بالأرقام على الطفل بطريقة متتالية ، دون مساعدة من معد الكتاب.	د- التقويم: يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين رأسيتين ، مسألتين رياضيتين أفقيتين ، منهما المسألة الرياضية الرأسية الموضحة بالشكل (جـ) ، المسألة الرياضية الأفقية الموضحة بالشكل (د) ، واللتان تعرضان باستخدام الصور المقترنة بالأرقام على الطفل بطريقة متآنية ، دون مساعدة من معد الكتاب.

أشكال المسائل الرياضية المدونة:



شكل (أ)

شكل (ب)



شكل (جـ)

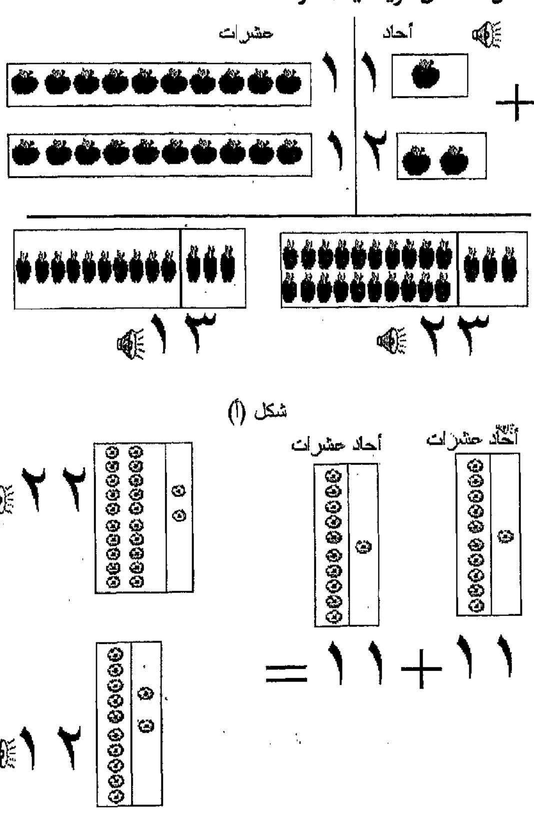
شكل (د)

الجلســة الثانــية عشــرة: التدريب على إضافة عدد مكون من رقمين مقترنين بالصورة إلى عدد آخر مكون من رقمين مقترنين بالصورة بدون حمل.

١٢- إجـــراءات التدريـــب عـــلى استراتيجية التجهيز المتتالي	١٢- إجـــراءات التدريـــب عـــلى استراتيجية التجهيز المتآني
أ- الهـدف: أن يـتدرب الطفـل عـلى أداء مهام عملية الجمع من خلال إضـافة عـدد مكـون مـن رقمـين مقترنـين بالصـورة إلى عـدد آخـر مكون من رقمين مقترنين بالصورة بدون حمـل فـي ضـوء استراتيجته المتتالية. ب- الزمن: (١٧,٥) دقيقة.	أ- الهـدف: أن يـتدرب الطفـل عـلى أداء مهام عملية الجمع من خلال إضـافة عـدد مكـون مـن رقمـين مقترنـين بالصـورة إلى عـدد آخـر مكـون مـن رقمين مقترنين بالصورة بدون حمـل فـي ضـوء استراتيجيته المتآنية. ب- الزمن: (١٦,٥) دقيقة.
جـ- الإجراءات: ١- يقـوم معـد الكـتاب بعـرض المسـألة الرياضية باستخدام الصور المقترنة بالأرقـام بطـريقة رأسـية كمـا هـي موضـحة بالشـكل (أ) ، فـي صـورة مـثيرات متتالـية ، فـيظهر المـثير إحدى عشرة تفاحة مقترن بالعـدد (١١) (تـتحرك تفاحة مقترنـة بالرقـم (١) إلى خانـة الآحـاد ، وتفاحـة أخـرى مقترنـة بالـرقم (١) "أى عشر تفاحـات" إلى خانـة العشرات) ، ثـم المـثير علامـة (+) ، ثـم المـثير أثنـتا عشـرة تفاحـة مقـترن بـالعدد (١٢) (تتحرك تفاحتان مقترنتان بالرقم (٢) إلى خانـة الآحـاد ، تفاحـة أخـرى مقترنة بالرقم (١) "أى عشر تفاحات" إلى خانـة العشـرات) ، ثـم المـثير علامـة (ــ) ، ثـم الاختـياران "ثـلاث	جـ- الإجراءات: ١- يقـوم معـد الكـتاب بعـرض المسـألة الرياضية باستخدام الصـور المقترنة بالأرقـام بطـريقة رأسـية كمـا هـي موضـحة بالشـكل (أ) ، فـتظهر جمـيع مـثيرات المسـألة فـي آن واحـد ، والـتى تتضـمن (المـثير إحدى عشرة تفاحـــة مقـــترن بـــالعدد (١١) والـذى ينقسـم إلى "تفاحـة مقترنـة بالرقم (١) فى خانة الآحاد ، تفاحـة أخـرى مقترنة بالرقم (١) (أى عشر تفاحات) فـى خانـة العشرات" . المـثير علامـة (+) . المـثير أثنتا عشرة تفاحـة مقـترن بـالعدد (١٢) الـذى ينقسـم إلى "تفاحـتين مقترنـستين بالـرقم (٢) فـى خانـة الآحاد ، تفاحة أخـرى مقترنـة بالـرقم (١) (أى عشـر تفاحات) فى خانة العشرات" . المثير

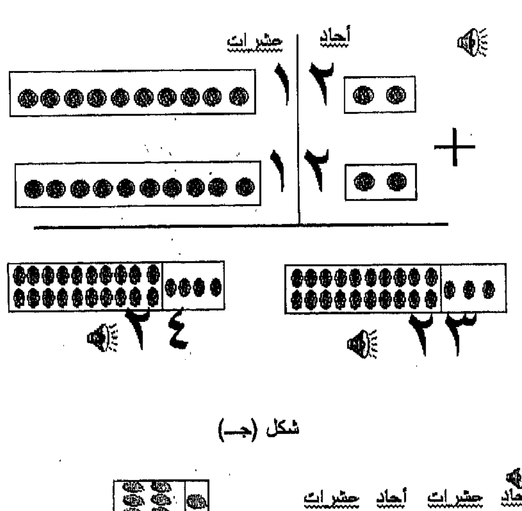
وعشرون تفاحة مقترنة بالعدد (٢٣) ، ثلاث عشرة تفاحة مقترنة بالعدد (١٣)") ، ثم يستثير البرنامج المعد تفكير الطفل بصوت معد الكتاب "يبقو كام" ، ثم يعزز الطفل على حسب استجابته ، ثم ينتقل البرنامج بالطفل إلى مسائل رياضية رأسية أخرى فى ضوء استراتيجيته المتتالية ، تحت إشراف معد الكتاب. ٢- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية باستخدام الصور المقترنة بالأرقام بطريقة أفقية كما هى موضحة بالشكل (ب) ، فى صورة مثيرات متتالية ، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١).	علامة (ـــ). الاختياران "ثلاث وعشرون تفاحة مقترنة بالعدد (٢٣) ، ثلاث عشرة تفاحة مقترنة بالعدد (١٣)") ، ثم يستثير البرنامج المعد تفكير الطفل بصوت معد الكتاب "يبقو كام" ، ثم يعزز الطفل على حسب استجابته ، ثم ينتقل البرنامج بالطفل إلى مسائل رياضية رأسية أخرى فى ضوء استراتيجيته المتآنية ، تحت إشراف معد الكتاب. ٢- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية باستخدام الصور المقترنة بالأرقام بطريقة أفقية كما هى موضحة بالشكل (ب) ، فتظهر جميع المثيرات بصورة متآنية ، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١).
د- التقويم: يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين رأسيتين ،،مسألتين رياضيتين أفقيتين ، منهما المسألة الرياضية الرأسية الموضحة بالشكل (جـ) ، المسألة الرياضية الأفقية الموضحة بالشكل (د) ، واللتان تعرضان باستخدام الصور المقترنة بالأرقام على الطفل بطريقة متتالية ، دون مساعدة من معد الكتاب.	د- التقويم: يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين رأسيتين ، مسألتين رياضيتين أفقيتين ، منهما المسألة الرياضية الرأسية الموضحة بالشكل (جـ) ، المسألة الرياضية الأفقية الموضحة بالشكل (د) ، واللتان تعرضان باستخدام الصور المقترنة بالأرقام على الطفل بطريقة متآنية ، دون مساعدة من معد الكتاب.

أشكال المسائل الرياضية المدونة:

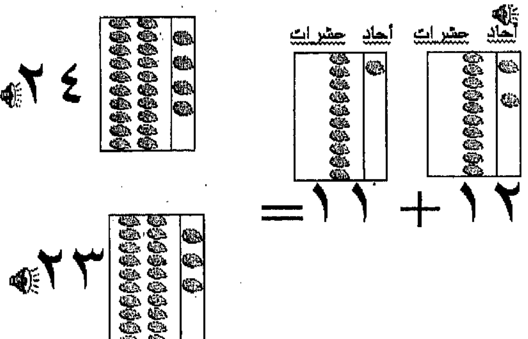


شكل (أ)

شكل (ب)



شكل (جـ)



شكل (د)

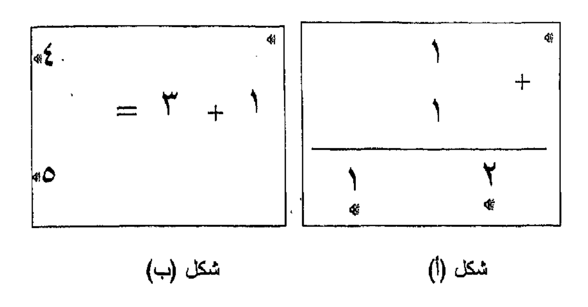
جـ- الجزء المجرد (الأرقام):

الجلسة الثالثة عشرة: التدريب على إضافة رقم إلى رقم آخر من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة:

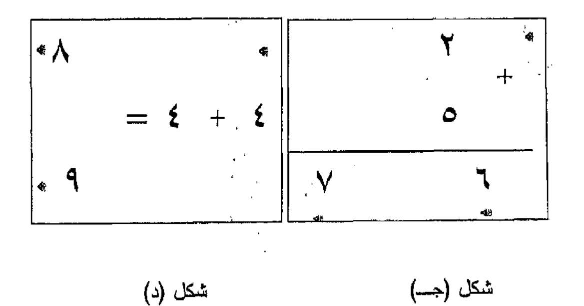
١٣- إجراءات التدريب على استراتيجية التجهيز المتتالي	١٣- إجراءات التدريب على استراتيجية التجهيز المتآني
أ- الهدف: أن يتدرب الطفل على أداء مهام عملية الجمع من خلال إضافة رقم إلى رقم آخر من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الأرقام في ضوء استراتيجيته المتتالية. ب- الزمن: (١٢,٥) دقيقة.	أ- الهدف: أن يتدرب الطفل على أداء مهام عملية الجمع من خلال إضافة رقم إلى رقم آخر من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الأرقام في ضوء استراتيجيته المتآنية. ب- الزمن: (٩,٥) دقائق
جـ- الإجراءات: ١- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الأرقام بطريقة رأسية كما هي موضحة بالشكل (أ) ، من خلال البرنامج المعد بصوته ، وبلغة بسيطة ، وتتضمن (حنان معاها بالونة الأستاذ أسامة أدلها بالونة ، يبقى حنان معاها كام بالونة؟) ، ثم تعرض المثيرات بصورة متتالية مع اقتران الصوت بالرقم ، فيظهر المثير الرقم (١) ، ثم المثير علامة (+) ، ثم المثير الرقم (١) ، ثم المثير علامة (ـــ) ، ثم الاختياران (٢ ، ١) ، ثم يعزز الطفل على حسب استجابته ، ثم ينتقل البرنامج بالطفل إلى مسائل رياضية رأسية لفظية بسيطة	جـ- الإجراءات: ١- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الأرقام بطريقة رأسية كما هي موضحة بالشكل (أ) ، من خلال البرنامج المعد بصوته ، وبلغة بسيطة ، وتتضمن (حنان معاها بالونة الأستاذ أسامة أدلها بالونة ، يبقى حنان معاها كام بالونة؟) ، فتظهر جميع مثيرات المسألة الرياضية مقترنة بالصوت في آن واحد ، والتي تتضمن (المثير الرقم (١) . المثير علامة (+) . المثير الرقم (١) . المثير علامة (ـــ) . الاختياران "٢ ، ١") ، ثم يعزز الطفل على حسب استجابته ، ثم ينتقل البرنامج بالطفل إلى مسائل رياضية رأسية لفظية بسيطة أخرى

أخرى فى ضوء استراتيجيته المتتالية تحت إشراف معد الكتاب. ٢- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الأرقام بطريقة أفقية ، كما هى موضحة بالشكل (ب) ، من خلال البرنامج المعد بصوته ، وبلغة بسيطة ، وتتضمن (صبحي معاه برتقانة أمه ادتله تلت برتقانات ، يبقى صبحي معاه كام برتقانة؟) ، ثم تعرض المثيرات بصورة متتالية ، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١).	فى ضوء استراتيجيته المتآنية تحت إشراف معد الكتاب. ٢-يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الأرقام بطريقة أفقية ، كما هى موضحة بالشكل (ب) ، من خلال البرنامج المعد بصوته ، وبلغة بسيطة ، وتتضمن (صبحي معاه برتقانة أمه ادتله تلت برتقانات ، يبقى صبحي معاه كام برتقانة؟) ، فتظهر جميع المثيرات فى صورة متآنية ، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١).
د- التقويم: يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين رأسيتين ، مسألتين رياضيتين افقتين ، منهما المسألة الرياضية الرأسية الموضحة بالشكل (جـ) ، والتى تقرأ بصوت معد الكتاب وبنفس اللغة البسيطة ، وتتضمن (نجوى معاها المين أستاذ وليد ادلها خمس تقلام ، يبقى نجوى معاها كام الم؟) ، المسألة الرياضية اللفظية الأفقية الموضحة بالشكل (د) ، وتتضمن (جمعة معاه أربع كراسات أبوه اداله أربع كراسات ، يبقى جمعة معاه كام كراسة؟) ، واللتان تعرضان من خلال المسائل الرياضية اللفظية باستخدام الأرقام على الطفل بطريقة متتالية ، دون مساعدة من معد الكتاب.	د- التقويم: يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين رأسيتين ، مسألتين رياضيتين افقتين ، منهما المسألة الرياضية الرأسية الموضحة بالشكل (جـ) ، والتى تقرأ بصوت معد الكتاب وبنفس اللغة البسيطة ، وتتضمن (نجوى معاها المين أستاذ وليد ادلها خمس تقلام ، يبقى لجوى معاها كام الم؟) ، المسألة الرياضية اللفظية الأفقية الموضحة بالشكل (د) ، وتتضمن (جمعة معاه أربع كراسات أبوه اداله أربع كراسات ، يبقى جمعة معاه كام كراسة؟) ، واللتان تعرضان من خلال المسائل الرياضية اللفظية باستخدام الأرقام على الطفل بطريقة متآنية ، دون مساعدة من معد الكتاب.

أشكال المسائل الرياضية المدونة:



شكل (أ) شكل (ب)



شكل (جـ) شكل (د)

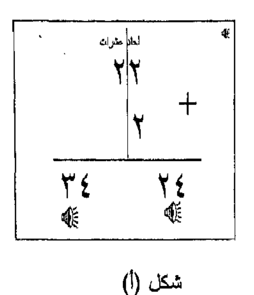
الجلســـة الـــرابعة عشرة: التدريب على إضافة عدد مكون من رقمين إلى رقم بدون حمل من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الأرقام

١٤- إجـــــراءات التدريـــــب عـــــلى استراتيجية التجهيز المتتالى	١٤- إجـــــراءات التدريـــــب عـــــلى استراتيجية التجهيز المتآنى
أ- الهدف: أن يتدرب الطفل على أداء مهام عملية الجمع من خلال إضافة عدد مكون من رقمين إلى رقم بدون حمل من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الأرقام في ضوء استراتيجيته المتتالية. ب- الزمن: (١٣,٥) دقيقة.	أ- الهدف: أن يتدرب الطفل على أداء مهام عملية الجمع من خلال إضافة عدد مكون من رقمين إلى رقم بدون حمل من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الأرقام في ضوء استراتيجيته المتآنية. ب- الزمن: (١١) دقيقة.
جـ- الإجراءات: ١- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الأرقام بطريقة رأسية كما هي موضحة بالشكل (أ) ، من خلال البرنامج المعد بصوته ، وبلغة بسيطة ، وتتضمن (في طبقنا اتنين وعشرين طمطماية حطينا عليهم طمطمتين ، يبقى كام طمطماية في طبقنا؟) ، ثم تعرض المثيرات بصورة متتالية مع اقتران الصوت بالرقم ، فيظهر المثير العدد (٢٢) (يتحرك المثير الرقم (٢) إلى خانة الآحاد ، الرقم (٢) (أي عشرون) إلى خانة العشرات) ، ثم المثير علامة (+) ، ثم المثير (٢) إلى خانة الآحاد ، ثم المثير علامة (=) ، ثم	جـ- الإجراءات: ١- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الأرقام بطريقة رأسية كما هي موضحة بالشكل (أ) ، من خلال البرنامج المعد بصوته ، وبلغة بسيطة ، وتتضمن (في طبقنا اتنين وعشرين طمطماية حطينا عليهم طمطمتين ، يبقى كام طمطماية في طبقنا؟) ، فتظهر جميع مثيرات المسألة الرياضية مقترنة بالصوت في آن واحد ، والتي تتضمن (المثير العدد (٢٢) والذي ينقسم إلى "الرقم (٢) في خانة الآحاد ، الرقم (٢) (أي عشرون) في خانة العشرات" . المثير علامة (+) ،

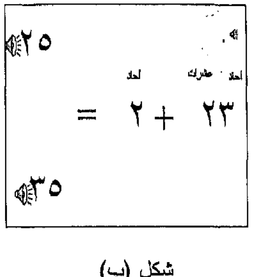
الاختيارات (٢٤ ، ٣٤) ، ثم يعزز الطفل على حسب استجابته ، ثم ينتقل البرنامج بالطفل إلى مسائل رياضية رأسية لفظية بسيطة أخرى في ضوء استراتيجيته المتتالية تحت إشراف معد الكتاب. ٢- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الأرقام بطريقة أفقية كما هي موضحة بالشكل (ب) ، من خلال البرنامج المعد بصوته ، وبلغة بسيطة ، وتتضمن (معانا ثلاثة وعشرين كورة اشترينا كرتين ، يبقى كام كورة معانا؟) ، ثم تعرض المثيرات بصورة متتالية ، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١).	المثير (٢) . المثير علامة (-) .. الاختيارات "٢٤ ، ٣٤" ، ثم يعزز الطفل على حسب استجابته ، ثم ينتقل البرنامج بالطفل إلى مسائل رياضية رأسية لفظية بسيطة أخرى في ضوء استراتيجيته المتآنية تحت إشراف معد الكتاب. ٢-يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الأرقام بطريقة أفقية كما هي موضحة بالشكل (ب) ، من خلال البرنامج المعد بصوته ، وبلغة بسيطة ، وتتضمن (معانا ثلاثة وعشرين كورة اشترينا كرتين ، يبقى كام كورة معانا؟) ، فتظهر جميع المثيرات بصورة متآنية ، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١).
د- التقويم: يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين رأسيتين ، مسألتين رياضيتين أفقيتين ، منهما المسألة الرياضية الرأسية الموضحة بالشكل (جـ) ، والتي تقرأ بصوته وبنفس اللغة البسيطة ، وتتضمن (معانا واحد وعشرين أرنب اشترينا من السوق أرنب ، يبقى احنا	د- التقويم: يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين رأسيتين ، مسألتين رياضيتين أفقيتين ، منهما المسألة الرياضية الرأسية الموضحة بالشكل (جـ) ، والتي تقرأ بصوته وبنفس اللغة البسيطة ، وتتضمن (معانا واحد وعشرين أرنب اشترينا من

معانا كام أرنب؟) ، المسألة الرياضية اللفظية الأفقية الموضحة بالشكل (د) ، وتتضمن (محمود معاه تلاتة وعشرين سمكة اصطاد من البحر تلت سمكات ، يبقى محمود معاه كام سمكة؟) ، واللتان تعرضان من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الأرقام على الطفل بطريقة متتالية ، دون مساعدة من معد الكتاب.	السوق أرنب ، يبقى احنا معانا كام أرنب؟) ، المسألة الرياضية اللفظية الأفقية الموضحة بالشكل (د) ، وتتضمن (محمود معاه ثلاثة وعشرين سمكة اصطاد من البحر تلت سمكات ، يبقى محمود معاه كام سمكة؟) ، واللتان تعرضان من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الأرقام على الطفل بطريقة متآنية ، دون مساعدة معد الكتاب.

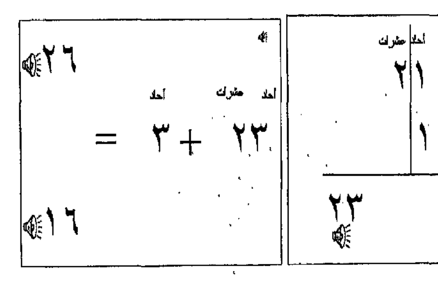
أشكال المسائل الرياضية المدونة:



شكل (أ)



شكل (ب)



شكل (جـ)

شكل (د)

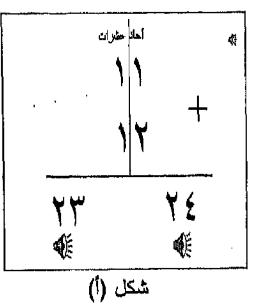
الجلســة الخامسة عشرة: التدريب على إضافة عدد مكون من رقمين إلى عدد آخــر مكون من رقمين بدون حمل من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الأرقام

١٥- إجـــراءات التدريـــب عـــلى استراتيجية التجهيز المتتالي	١٥- إجـــراءات التدريـــب عـــلى استراتيجية التجهيز المتآني
أ- الهدف : أن يتدرب الطفل على أداء مهام عملية الجمع من خلال إضافة عدد مكون من رقمين إلى عدد آخر مكون من رقمين بدون حمل من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة بإستخدام الأرقام في ضوء استراتيجيته المتتالية. ب-الزمن: (١٥) دقيقة.	أ- الهدف : أن يتدرب الطفل على أداء مهام عملية الجمع من خلال إضافة عدد مكون من رقمين إلى عدد آخر مكون من رقمين بدون حمل من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة بإستخدام الأرقام في ضوء استراتيجيته المتآنية. ب-الزمن: (١٢,٥) دقيقة.
جـ- الإجراءات: ١- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الأرقام بطريقة رأسية كما هي موضحة بالشكل (أ) ، من خلال البرنامج المعد، بصوته ، وبلغة بسيطة ، وتتضمن (أحمد معاه أحداشر بلية ادناله اتنانشر بلية ، يبقى كام بلية مع أحمد؟) ، ثم تعرض المثيرات بصورة متتالية ، مع اقتران الصوت بالرقم ، فيظهر المثير العدد (١١) (يتحرك المثير الرقم (١) إلى خانة الآحاد ، المثير الرقم (١) "أي عشرة"	جـ- الإجراءات: ١-يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الأرقام بطريقة رأسية كما هي موضحة بالشكل (أ) ، من خلال البرنامج المعد، بصوته ، وبلغة بسيطة ، وتتضمن (أحمد معاه أحداشر بلية ادناله اتنانشر بلية ، يبقى كام بلية مع أحمد؟) ، فتظهر جميع مثيرات المسألة الرياضية مقترنة بالصوت في آن واحد ، والتي تتضمن (المثير العدد (١١) والذى ينقسم إلى "الرقم (١) في خانة الآحاد ، الرقم (١)

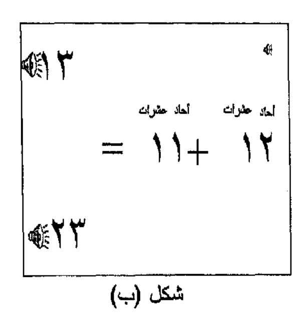
إلى خانة العشرات) ، ثم المثير علامة (+) ، ثم المثير العدد (١٢) (يتحرك المثير الرقم (٢) إلى خانة الآحاد ، المثير الرقم (١) "أى عشرة" إلى خانة العشرات) ، ثم المثير علامة (ـ) ، ثم الاختياران (٢٤، ٢٣) ، ثم يعزز الطفل على حسب استجابته ، ثم ينتقل البرنامج بالطفل إلى مسائل رياضية رأسية لفظية بسيطة أخرى فى ضوء استراتيجيته المتتالية ، تحت إشراف معد الكتاب. ٢- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الأرقام بطريقة أفقية كما هى موضحة بالشكل (أ) ، من خلال البرنامج المعد ، بصوته ، وبلغة بسيطة ، وتتضمن (أحمد اصطاد اتناشر سمكه وأخوه الكبير اصطاد احداشر سمكه ، يبقى معاهم كام سمكه؟) ، ثم تعرض المثيرات بصورة متتالية ، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١).	(أى عشرة) فى خانة العشرات" ـ المثير علامة (+) ـ المثير العدد (١٢) الذى ينقسم إلى "الرقم (٢) فى خانة الآحاد ، الرقم (١) (أى عشرة) فى خانة العشرات" ـ المثير علامة (ـــ) ـ الاختياران "٢٤ ، ٢٣") ، ثم يعزز الطفل على حسب استجابته ، ثم ينتقل البرنامج بالطفل إلى مسائل رياضية رأسية لفظية بسيطة أخرى فى ضوء استراتيجيته المتآنية ، تحت إشراف معد الكتاب. ٢-يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الأرقام بطريقة أفقية كما هى موضحة بالشكل (أ) ، من خلال البرنامج المعد بصوته ، وبلغة بسيطة ، وتتضمن (أحمد اصطاد اتناشر سمكه وأخوه الكبير اصطاد احداشر سمكه ، يبقى معاهم كام سمكه؟) ، فتظهر جميع المثيرات بصورة متآنية ، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١).
د- التقويم: يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين رأسيتين ، مسألتين رياضيتين أفقيتين ، منهما المسألة	د- التقويم: يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين رأسيتين ، مسألتين رياضيتين أفقيتين ، منهما المسألة

الرياضية الرأسية الموضحة بالشكل (جـ) ، والتى تقرأ بصوته وبنفس اللغة البسيطة ، وتتضمن (ماجد معاه أحداشر جيلاتية ادناله تلاتة وعشرين جيلاتية ، يبقى ماجد معاه كام جيلاتية؟) ، المسألة الرياضية اللفظية الأفقية الموضحة بالشكل (د) ، وتتضمن (شيرين معاها تلاتة وعشرين ليمونة اختها ادتلها تلاتاشر ليمونة ، يبقى شيرين معاها كام ليمونة؟) ، واللتان تعرضان من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الأرقام على الطفل بطريقة متتالية ، دون مساعدة من معد الكتاب.	الرياضية اللفظية الرأسية الموضحة بالشكل (جـ) ، والتى تقرأ بصوت معد الكتاب وبنفس اللغة البسيطة ، وتتضمن (ماجد معاه أحداشر جيلاتية ادناله تلاتة وعشرين جيلاتية ، يبقى ماجد معاه كام جيلاتية؟) ، المسألة الرياضية اللفظية الأفقية الموضحة بالشكل (د) ، وتتضمن (شيرين معاها تلاتة وعشرين ليمونة اختها ادتلها تلاتاشر ليمونة ، يبقى شيرين معاها كام ليمونة؟) ، واللتان تعرضان من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الأرقام على الطفل بطريقة متآنية ، دون مساعدة من معد الكتاب.

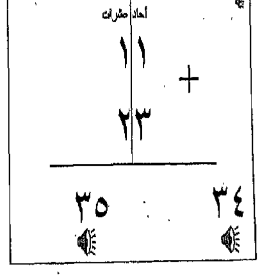
أشكال المسائل الرياضية المدونة:



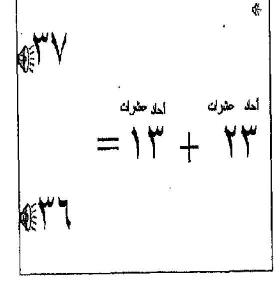
شكل (أ)



شكل (ب)



شكل (جـ)



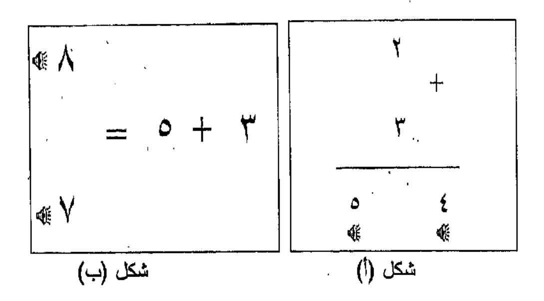
شكل (د)

الجلسة السادسة عشرة: التدريب على إضافة رقم إلى رقم آخر باستخدام الأرقام.

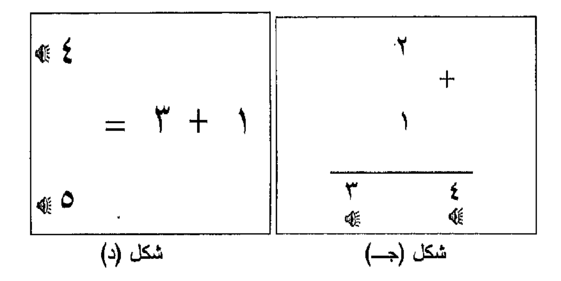
١٦- إجراءات التدريب على استراتيجية التجهيز المتتالي	١٦- إجراءات التدريب على استراتيجية التجهيز المتآني
أ- الهدف: أن يتدرب الطفل على أداء مهام عملية الجمع من خلال إضافة رقم إلى رقم آخر باستخدام الأرقام في ضوء استراتيجيته المتتالية. ب- الزمن: (١٦,٥) دقيقة.	أ- الهدف: أن يتدرب الطفل على أداء مهام عملية الجمع من خلال إضافة رقم إلى رقم آخر باستخدام الأرقام في ضوء استراتيجيته المتآنية. ب- الزمن: (١٤,٥) دقيقة.
جـ- الإجراءات: ١- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية باستخدام الأرقام بطريقة رأسية كما هي موضحة بالشكل (أ) ، في صورة مثيرات متتالية ، فيظهر المثير الرقم (٢) ، ثم المثير علامة (+)، ثم المثير الرقم (٣) ، ثم المثير علامة (ـــ) ، ثم الاختياران (٤ ، ٥) ، ثم يستثير البرنامج المعد تفكير الطفل بصوت معد الكتاب "يبقو كام" ، ثم يعزز الطفل على حسب استجابته ، ثم ينتقل البرنامج بالطفل إلى مسائل رأسية أخرى في ضوء استراتيجيته المتتالية ، تحت إشراف معد الكتاب.	جـ- الإجراءات: ١- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية باستخدام الأرقام بطريقة رأسية كما هي موضحة بالشكل (أ) ، فتظهر جميع مثيرات المسألة الرياضية في آن واحد ، والتي تتضمن (المثير الرقم (٢) . المثير علامة (+) . المثير الرقم (٣) . المثير علامة (ـ) . الاختياران "٤ ، ٥") ، ثم يستثير البرنامج المعد تفكير الطفل بصوت معد الكتاب "يبقو كام" ، ثم يعزز الطفل على حسب استجابته ، ثم ينتقل البرنامج بالطفل إلى مسائل رأسية أخرى في ضوء استراتيجيته المتآنية ، تحت إشراف معد الكتاب.

٢- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية باستخدام الأرقام بطريقة أفقية كما هى موضحة بالشكل (ب) ، فى صورة مثيرات متتالية ، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١).	٢- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية باستخدام الأرقام بطريقة أفقية كما هى موضحة بالشكل (ب) ، فتظهر جميع المثيرات بصورة متآنية ، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١).
د- التقويم: يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين رأسيتين ، مسألتين رياضيتين أفقيتين ، منهما المسألة الرياضية الرأسية الموضحة بالشكل (جـ) ، المسألة الرياضية الأفقية الموضحة بالشكل (د) ، واللتان تعرضان باستخدام الأرقام على الطفل بطريقة متتالية ، دون مساعدة من معد الكتاب.	د- التقويم: يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين رأسيتين ، مسألتين رياضيتين أفقيتين ، منهما المسألة الرياضية الرأسية الموضحة بالشكل (جـ) ، المسألة الرياضية الأفقية الموضحة بالشكل (د) ، واللتان تعرضان باستخدام الأرقام على الطفل بطريقة متآنية ، دون مساعدة من معد الكتاب.

أشكال المسائل الرياضية المدونة:



شكل (أ) شكل (ب)



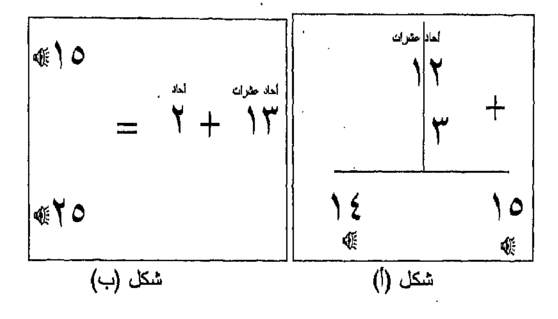
شكل (جـ) شكل (د)

الجلســة الســابعة عشرة: التدريب على إضافة عدد مكون من رقمين إلى رقم بدون حمل باستخدام الأرقام.

١٧- إجــراءات التدريـــب عـــلى استراتيجية التجهيز المتتالي	١٧- إجــراءات التدريـــب عـــلى استراتيجية التجهيز المتآني
أ- الهـدف: أن يـتدرب الطفـل عـلى أداء مهــام عملــية الجمــع مــن خــلال إضـافة عــدد مكــون مــن رقمــين إلى رقــم بــدون حمــل باســتخدام الأرقــام فــى ضــوء استراتيجيته المتتالية. ب- الزمن: (١٨) دقيقة.	أ- الهـدف: أن يـتدرب الطفـل عـلى أداء مهــام عملــية الجمــع مــن خــلال إضـافة عـدد مكـون مـن رقمـين إلى رقـم بـدون حمـل باستخدام الأرقـام فى ضوء استراتيجيته المتآنية. ب- الزمن: (١٥,٥) دقيقة.
جـ- الإجراءات: ١- يقـوم معـد الكـتاب بعـرض المسـألة الرياضــية باســتخدام الأرقــام بطـريقة رأسية كمـا هـى موضـحة بالشـكل (أ) ، فـى صـورة مـثيرات متتالــية ، فــيظهر المــثير العــدد (١٢) (يـتحرك الـرقم (٢) إلى خانـة الأحــاد ، الــرقم (١) "أى عشــرة" إلى خانـة العشـرات) ، ثـم المـثير علامــة (+) ، ثــم يــتحرك المــثير الـرقم (٣) إلى خانـة الآحـاد ، ثـم المـثير علامـة (ــ) ، ثـم الاخـتياران (١٥ ، ١٤) ، ثــم يســتثير الــبرنامج المعـد تفكـير الطفـل بصـوت معـد الكـتاب "يـبقو كـام" ، ثـم يعـزز	جـ- الإجراءات: ١- يقـوم معـد الكـتاب بعـرض المسـألة الرياضية باستخدام الأرقـام بطـريقة رأسـية كمـا هـى موضـحة بالشـكل (أ)، فـتظهر جمـيع مـثيرات المسـألة الرياضــية فــى آن واحــد والــتى تتضـــمن (المـــثير العـــدد (١٢) ، والــذى ينقسم إلى "الـرقم (٢) فــى خانـــة الأحـــاد ، الـــرقم (١) (أى عشرة) فـى خانـة العشـرات" . المـثير علامـة (+) . المـثير الـرقم (٣) . المـثير علامــة (.) . الاختــياران "١٥ ، ١٤") ، ثــم يســتثير الــبرنامج المعـد تفكـير الطفـل بصـوت معـد الكـتاب "يـبقو كـام" ، ثـم يعزز الطفـل عـلى حسب

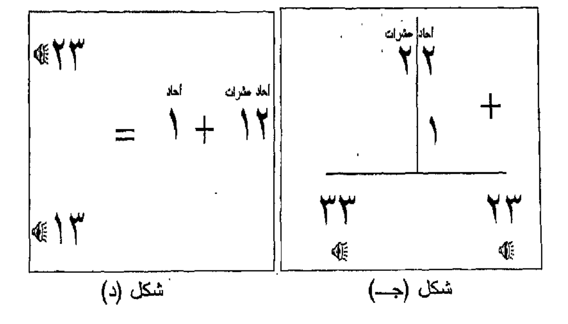
الطفل على حسب استجابته ، ثم ينتقل البرنامج بالطفل إلى مسائل رياضية رأسية أخرى في ضوء استراتيجيته المتتالية ، تحت إشراف معد الكتاب.	استجابته ، ثم ينتقل البرنامج بالطفل إلى مسائل رياضية رأسية أخرى في ضوء استراتيجيته المتآنية ، تحت إشراف معد الكتاب.
٢- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية باستخدام الأرقام بطريقة أفقية كما هي موضحة بالشكل (ب) ، في صورة مثيرات متتالية ، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١).	٢- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية باستخدام الأرقام بطريقة أفقية كما هي موضحة بالشكل (ب) ، فتظهر جميع المثيرات بصورة متآنية ، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١).
د- التقويم: يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين رأسيتين ، مسألتين رياضيتين أفقيتين ، منهما المسألة الرياضية الرأسية الموضحة بالشكل (جـ) ، المسألة الرياضية الأفقية الموضحة بالشكل (د) ، واللتان تعرضان باستخدام الأرقام على الطفل بطريقة متتالية ، دون مساعدة من معد الكتاب.	د- التقويم: يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين رأسيتين ، مسألتين رياضيتين أفقيتين ، منهما المسألة الرياضية الرأسية الموضحة بالشكل (جـ) ، المسألة الرياضية الأفقية الموضحة بالشكل (د) ، واللتان تعرضان باستخدام الأرقام على الطفل بطريقة متآنية ، دون مساعدة من معد الكتاب.

أشكال المسائل الرياضية المدونة:



شكل (أ)

شكل (ب)



شكل (جـ)

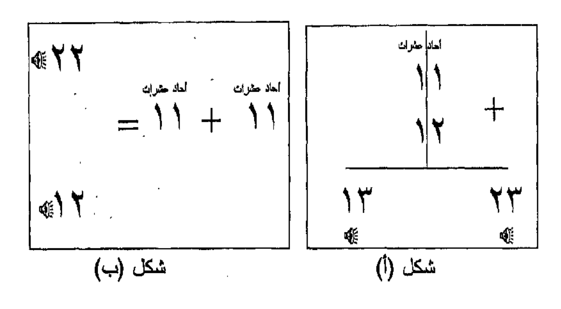
شكل (د)

الجلسة الثامنة عشرة: التدريب على إضافة عدد مكون من رقمين إلى عدد آخر مكون من رقمين بدون حمل باستخدام الأرقام.

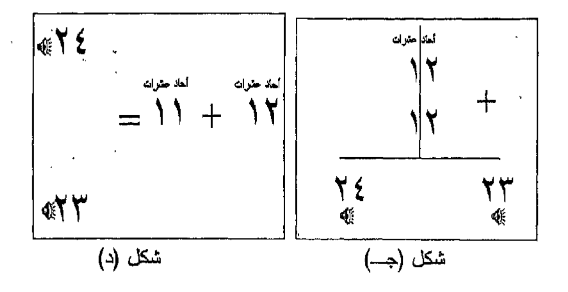
١٨- إجراءات التدريب على استراتيجية التجهيز المتتالى	١٨- إجراءات التدريب على استراتيجية التجهيز المتآنى
أ- الهدف: أن يتدرب الطفل على أداء مهام عملية الجمع من خلال إضافة عدد مكون من رقمين إلى عدد آخر مكون من رقمين بدون حمل باستخدام الأرقام فى ضوء استراتيجيته المتتالية. ب- الزمن: (١٩,٥) دقيقة.	أ- الهدف: أن يتدرب الطفل على أداء مهام عملية الجمع من خلال إضافة عدد مكون من رقمين إلى عدد آخر مكون من رقمين بدون حمل باستخدام الأرقام فى ضوء استراتيجيته المتآنية. ب- الزمن: (١٧) دقيقة.
جـ- الإجراءات: ١- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية باستخدام الأرقام بطريقة رأسية كما هى موضحة بالشكل (أ) ، فى صورة مثيرات متتالية مثير تلو الآخر ، فيظهر فى البداية المثير العدد (١١) (يتحرك المثير الرقم (١) إلى خانة الآحاد، والمثير الرقم (١) "أى عشرة" إلى خانة العشرات) ، ثم المثير علامة (+) ، ثم المثير العدد (١٢) (يتحرك الرقم (٢) إلى خانة الآحاد) ، المثير الرقم (١) "أى عشرة" إلى خانة العشرات) ، ثم	جـ- الإجراءات: ١- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية باستخدام الأرقام بطريقة رأسية كما هى موضحة بالشكل (أ) ، فتظهر جميع مثيرات المسألة الرياضية فى آن واحد ، والتى تتضمن (المثير العدد (١١) والذى ينقسم إلى "الرقم (١) فى خانة الآحاد ، والرقم (١) (أى عشرة) فى خانة العشرات". المثير علامة (+) . المثير العدد (١٢) والذى ينقسم إلى "الرقم (٢) فى خانة الآحاد ، الرقم (١) (أى عشرة) فى خانة

المثير علامة (ــ) ، ثم الاختيساران (٢٣ ، ١٣) ، ثم يستثير البرنامج المعد تفكير الطفل بصوت معد الكتاب "يسبقو كام" ، ثم يعزز الطفل على حسب استجابته ، ثم ينتقل البرنامج بالطفل إلى مسائل رياضية رأسية أخرى في ضوء استراتيجيته المتتالية ، تحت إشراف معد الكتاب. ٢- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية باستخدام الأرقام بطريقة أفقية كما هي موضحة بالشكل (ب) ، في صورة مثيرات متتالية ، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١).	العشرات". المثير علامة (ــ). المثير الاختياران "٢٣ ، ١٣") ، ثم يستثير البرنامج المعد تفكير الطفل بصوت معد الكتاب "يبقو كام" ، ثم يعزز الطفل على حسب استجابته ، ثم ينتقل البرنامج بالطفل إلى مسائل رياضية رأسية أخرى في ضوء استراتيجيته المتآنية ، تحت إشراف معد الكتاب. ٢- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية باستخدام الأرقام بطريقة أفقية كما هي موضحة بالشكل (ب) ، فتظهر جميع المثيرات بصورة متآنية ، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١).
د- التقويم: يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين رأسيتين ، مسألتين رياضيتين أفقيتين ، منهما المسألة الرياضية الرأسية الموضحة بالشكل (جـ) ، المسألة الرياضية الأفقية الموضحة بالشكل (د) ، واللتان تعرضان باستخدام الأرقام على الطفل بطريقة متتالية ، دون مساعدة من معد الكتاب.	د- التقويم: يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين رأسيتين ، مسألتين رياضيتين أفقيتين ، منهما المسألة الرياضية الرأسية الموضحة بالشكل (جـ) ، المسألة الرياضية الأفقية الموضحة بالشكل (د) ، واللتان تعرضان باستخدام الأرقام على الطفل بطريقة متآنية ، دون مساعدة من معد الكتاب.

أشكال المسائل الرياضية المدونة:



شكل (أ) شكل (ب)



شكل (جـ) شكل (د)

ثانيا : الجزء الخاص بالتدريب على عملية الطرح:

أ- الجزء المحسوس (الصور):

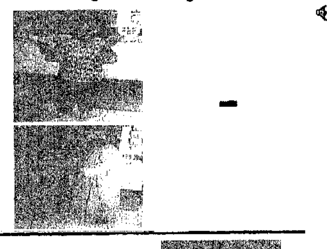
الجلسة الأولى: التدريب على طرح رقم من رقم آخر من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الصور.

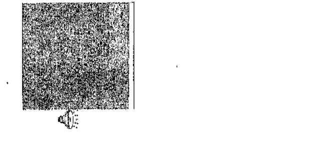
١- إجراءات التدريب على استراتيجية التجهيز المتتالي	١- إجراءات التدريب على استراتيجية التجهيز المتآني
أ- الهدف: أن يتدرب الطفل على طرح رقم من رقم آخر من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام بعض الصور الحقيقية لأفراد عينة البحث الأساسي في ضوء استراتيجيته المتتالية. ب- الزمن: (١٠,٥) دقائق.	أ- الهدف: أن يتدرب الطفل على طرح رقم من رقم آخر من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام بعض الصور الحقيقية لأفراد عينة البحث الأساسي في ضوء استراتيجيته المتآنية. ب- الزمن: (٧,٥) دقائق.
جـ- الإجراءات: ١- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية اللفظية باستخدام الصور بطريقة رأسية كما هي موضحة بالشكل (أ) ، بصوته ، وبلغة بسيطة ، وتتضمن (ضياء معاه تلت أمشاط أبوه أخد منه مشط ، يبقى ضياء معاه كام مشط؟) ، ثم تعرض المثيرات بصورة متتالية ، كل مثير مقترن باسمه ، فيظهر المثير صورة الطفل ضياء ومعه ثلاثة أمشاط ، ثم المثير علامة (-) ؛ ثم المثير صورة	جـ- الإجراءات: ١- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية اللفظية باستخدام الصور بطريقة رأسية كما هي موضحة بالشكل (أ) ، بصوته ، وبلغة بسيطة ، وتتضمن (ضياء معاه تلت أمشاط أبوه أخد منه مشط ، يبقى ضياء معاه كام مشط؟) ، فتظهر جميع مثيرات المسألة الرياضية اللفظية في آن واحد ، والتي تتضمن (المثير صورة الطفل ضياء ومعه ثلاثة أمشاط. المثير علامة (-). المثير صورة الطفل

الطفل ضياء وهو يعطي والده مشط ، ثم المثير علامة (ـــ) ، ثم الاختيارات (صورة الطفل ضياء ومعه أربعة أمشاط ، صورة الطفل ضياء ومعه مشطين) ، ثم يعزز الطفل على حسب استجابته ، ثم ينتقل البرنامج بالطفل إلى مسائل رياضية رأسية لفظية بسيطة أخرى في ضوء استراتيجيته المتتالية ، تحت إشراف معد الكتاب. ٢- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية اللفظية باستخدام الصور بطريقة أفقية كما هي موضحة بالشكل (ب) ، بصوته ، وبلغة بسيطة ، وتتضمن (فوزى معاه ست برتقانات أده لأخته الكبيرة أربع برتقانات ، يبقى فوزى معاه كام برتقانة؟) ، ثم تعرض المثيرات بصورة متتالية ، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١).	ضياء وهو يعطي والده مشط ، المثير علامة (ـــ) . الاختياران "صورة الطفل ضياء ومعه أربعة أمشاط ، صورة الطفل ضياء ومعه مشطين") ، ثم يعزز الطفل على حسب استجابته ، ثم ينتقل البرنامج بالطفل إلى مسائل رياضية رأسية لفظية بسيطة أخرى في ضوء استراتيجيته المتآنية ، تحت إشراف معد الكتاب. ٢-يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية اللفظية باستخدام الصور بطريقة أفقية كما هي موضحة بالشكل (ب) ، بصوته ، وبلغة بسيطة ، وتتضمن (فوزى معاه ست برتقانات أده لأخته الكبيرة أربع برتقانات ، يبقى فوزى معاه كام برتقانة؟) ، ثم تعرض المثيرات بصورة متآنية ، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١).
د- التقويم: يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين لفظيتين رأسيتين ، مسألتين رياضيتين لفظيتين أفقيتين ، منهما المسألة الرياضية اللفظية الرأسية الموضحة بالشكل (جـ) ،	د- التقويم: يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين لفظيتين رأسيتين ، مسألتين رياضيتين لفظيتين أفقيتين ، منهما المسألة الرياضية اللفظية الرأسية الموضحة بالشكل (جـ) ، والتي تقرأ

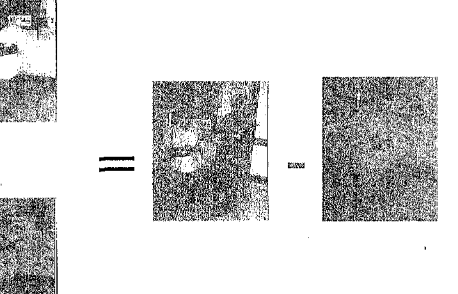
والتي تقرأ بصوت معد الكتاب وبنفس اللغة البسيطة ، وتتضمن (إبراهيم معاه ست كور أده أستاذ وليد كورة ، يبقى إبراهيم اتفضل معاه كام كورة؟) ، المسألة الرياضية اللفظية الأفقية الموضحة بالشكل (د) ، وتتضمن (شيماء معاها تسع موزات أدت لأختها الكبيرة تلت موزات ، يبقى شيماء اتفضل معاها كام موزة؟) ، واللتان تعرضان من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الصور على الطفل بطريقة متتالية ، دون مساعدة من معد الكتاب.	بصوت معد الكتاب وبنفس اللغة البسيطة ، وتتضمن (إبراهيم معاه ست كور أده أستاذ وليد كورة ، يبقى إبراهيم اتفضل معاه كام كورة؟) ، المسألة الرياضية اللفظية الأفقية الموضحة بالشكل (د) ، وتتضمن (شيماء معاها تسع موزات أدت لأختها الكبيرة تلت موزات ، يبقى شيماء اتفضل معاها كام موزة؟) ، واللتان تعرضان من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الصور على الطفل بطريقة متآنية ، دون مساعدة من معد الكتاب.

أشكال المسائل الرياضية المدونة:

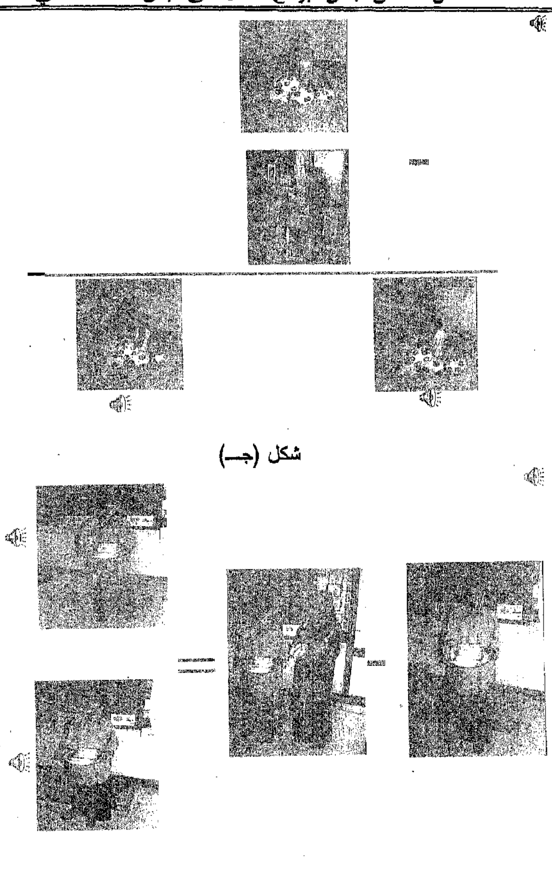




شكل (أ)



شكل (ب)



شكل (جـ)

شكل (د)

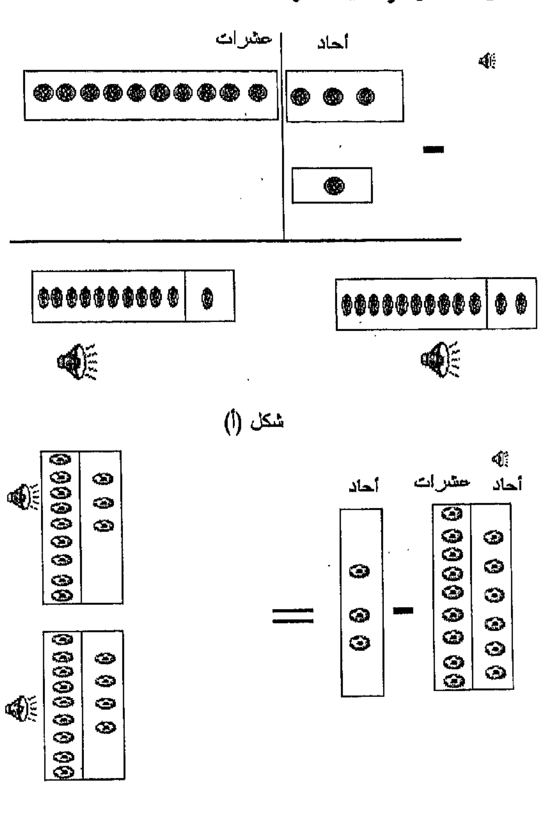
الجلسة الثانية: التدريب على طرح رقم من عدد مكون من رقمين بدون استلاف من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الصور.

٢- إجراءات التدريب على استراتيجية التجهيز المتتالى	٢- إجراءات التدريب على استراتيجية التجهيز المتآنى
أ- الهدف: أن يتدرب الطفل على طرح رقم من عدد مكون من رقمين بدون استلاف من خلال المسائل الرياضية اللفظية باستخدام الصور فى ضوء استراتيجيته المتتالية. ب- الزمن: (١١,٥) دقيقة.	أ- الهدف: أن يتدرب الطفل على طرح رقم من عدد مكون من رقمين بدون استلاف من خلال المسائل الرياضية اللفظية باستخدام الصور فى ضوء استراتيجيته المتآنية. ب- الزمن: (٩) دقائق.
جـ- الإجراءات: ١- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية اللفظية باستخدام الصور بطريقة رأسية كما هى موضحة بالشكل (أ) ، بصوته ، وبلغة بسيطة ، وتتضمن (أحمد معاه تلتاشر بلية أخدنا منه بلية ، يبقى أحمد معاه كام بلية؟) ، ثم تعرض المثيرات بصورة متتالية ، كل مثير مقترن باسمه ، فيظهر المثير ثلاث عشرة بلية (تتحرك ثلاث بليات إلى خانة الآحاد ، بلية "أى عشر بليات" إلى خانة العشرات ، ثم المثير علامة (-) ، ثم المثير بلية إلى خانة الآحاد ، ثم المثير علامة (=) ، ثم الاختياران	جـ- الإجراءات: ١- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية اللفظية باستخدام الصور بطريقة رأسية كما هى موضحة بالشكل (أ) ، بصوته ، وبلغة بسيطة ، وتتضمن (أحمد معاه تلتاشر بلية أخدنا منه بلية ، يبقى أحمد معاه كام بلية؟) ، فتظهر جميع مثيرات المسألة الرياضية مقترنة بالصوت فى آن واحد ، والتى تتضمن (المثير ثلاث عشرة بلية الذى ينقسم إلى "ثلاث بليات فى خانة الآحاد ، بلية (أى عشرة بليات) فى خانة العشرات".

(أثنتا عشرة بلية، إحدى عشرة بلية)، ثم يعزز الطفل على حسب استجابته، ثم ينتقل البرنامج بالطفل إلى مسائل رياضية لفظية بسيطة أخرى في ضوء استراتيجيته المتتالية ، تحت إشراف معد الكتاب. ٢- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية اللفظية باستخدام الصور بطريقة أفقية كما هي موضحة بالشكل (ب) ، بصوته ، وبلغة بسيطة ، وتتضمن (معانا ستاشر كورة بعنا منهم تلت كور ، يبقى إحنا معانا كام كورة؟) ، ثم تعرض المثيرات بصورة متتالية ، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١).	المثير علامة (.) . المثير بلية في خانة الآحاد . المثير علامة (ـــ) . الاختياران "أثنتا عشرة بلية ، إحدى عشرة بلية") ، ثم يعزز الطفل على حسب استجابته ، ثم ينتقل البرنامج بالطفل إلى مسائل رياضية لفظية بسيطة أخرى في ضوء استراتيجيته المتآنية ، تحت إشراف معد الكتاب. ٢- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية اللفظية باستخدام الصور بطريقة أفقية كما هي موضحة بالشكل (ب) ، بصوته ، وبلغة بسيطة ، وتتضمن (معانا ستاشر كورة بعنا منهم تلت كور ، يبقى إحنا معانا كام كورة؟) ، ثم تعرض المثيرات بصورة متآنية ، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١).
د- التقويم: يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين لفظيتين رأسيتين ، مسألتين رياضيتين لفظيتين أفقيتين، منهما المسألة الرياضية اللفظية الرأسية الموضحة بالشكل	د- التقويم: يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين لفظيتين رأسيتين ، مسألتين رياضيتين لفظيتين أفقيتين، منهما المسألة الرياضية اللفظية الرأسية الموضحة بالشكل

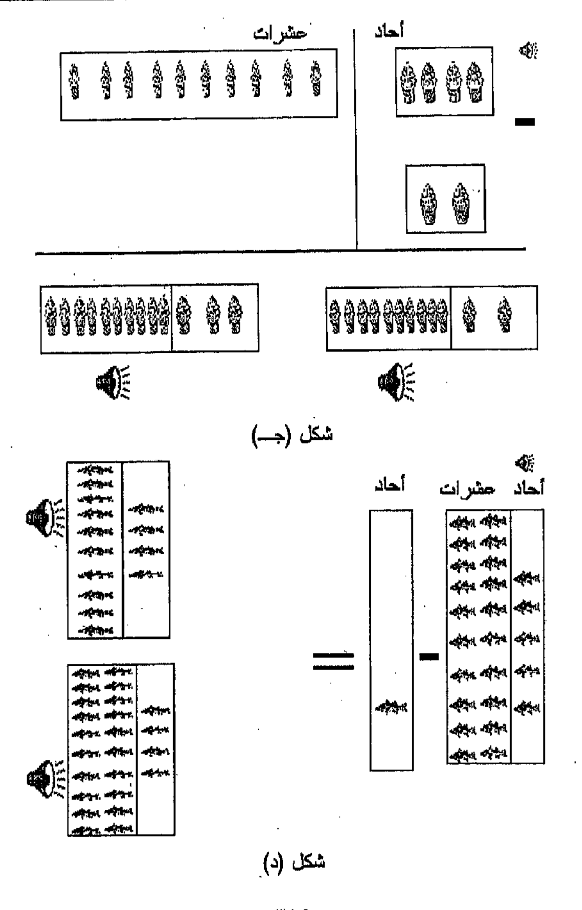
(جـ) ، والتى تقرأ بصوته وبنفس اللغة البسيطة وتتضمن (معانا اربعتاشر قطعة جيلاتى أكلنا منهم قطعتين جيلاتى ، يبقى احنا معانا كام قطعة جيلاتى؟) ، المسألة الرياضية اللفظية الأفقية الموضحة بالشكل (د) ، وتتضمن (خالد اصطاد خمسة وعشرين سمكة وقعت منه سمكة ، يبقى خالد فاضل معاه كام سمكة؟) ، واللتان تعرضان من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الصور على الطفل بطريقة متتالية ، دون مساعدة من معد الكتاب.	(جـ) ، والتى تقرأ بصوته وبنفس اللغة البسيطة وتتضمن (معانا اربعتاشر قطعة جيلاتى أكلنا منهم قطعتين جيلاتى ، يبقى احنا معانا كام قطعة جيلاتى؟) ، المسألة الرياضية اللفظية الأفقية الموضحة بالشكل (د) ، وتتضمن (خالد اصطاد خمسة وعشرين سمكة وقعت منه سمكة ، يبقى خالد فاضل معاه كام سمكة؟) ، واللتان تعرضان من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الصور على الطفل بطريقة متآنية ، دون مساعدة من معد الكتاب.

أشكال المسائل الرياضية المدونة:



شكل (أ)

شكل (ب)



شكل (جـ)

شكل (د)

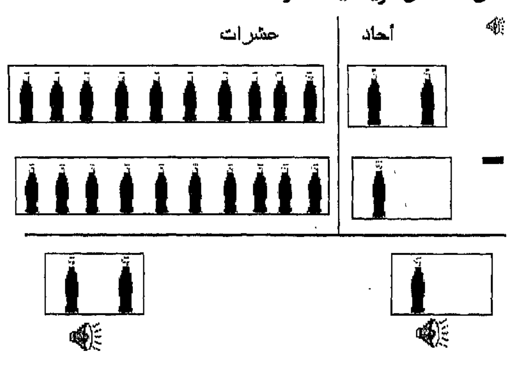
الجلســة الثالثة: التدريب على طرح عدد مكون من رقمين من عدد آخر مكون من رقمين بدون استلاف من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الصور.

٣- إجــــراءات التدريـــب عـــلى استراتيجية التجهيز المتتالي	٣- إجــــراءات التدريـــب عـــلى استراتيجية التجهيز المتآني
أ- الهـدف: أن يـتدرب الطفـل عـلى طـرح عـدد مكـون مـن رقمـين مـن عـدد آخـر مكـون مـن رقمـين بـدون اســتلاف مـــن خـــلال المســائل الرياضـية اللفظـية البسـيطة باسـتخدام الصــور فـــي ضـــوء اســـتراتيجيته المتتالية. ب- الزمن: (١٣) دقيقة.	أ- الهـدف: أن يـتدرب الطفـل عـلى طـرح عـدد مكـون مـن رقمـين مـن عـدد آخـر مكـون مـن رقمـين بـدون اســتلاف مـــن خـــلال المســائل الرياضـــية اللفظـــية البســـيطة باســـتخدام الصـــور فـــي ضـــوء استراتيجيته المتآنية. ب- الزمن: (١١) دقيقة.
جـ- الإجراءات: ١- يقـوم معـد الكـتاب بعـرض المسـألة الرياضـية اللفظـية باسـتخدام الصـور بطـريقة رأسـية كمـا هــي موضـحة بالشـكل (أ) ، بصـوته ، وبلغـة بسيطة ، وتتضـمن (معانـا اتناشـر ازازة كـاكولا شـربنا مـنهم احداشـر ازازة كـاكولا ، يبقى فاضل معانـا كـام ازازة كـاكولا؟) ، ثـم تعـرض المـثيرات بصـورة متتالـية ، كـل مـثير مقـترن باسمــه ، فـيظهر المـثير اثنـتا عشـرة زجاجـة كوكـاكولا (تـتحرك زجاجـتان مـن الكوكـاكولا إلى خانـــة الآحـــاد ، زجاجـــة كوكـاكولا "أي عشـر زجاجـات" مـن الكوكـــاكولا) إلى خانـــة العشـــرات)،	جـ- الإجراءات: ١- يقـوم معـد الكـتاب بعـرض المسـألة الرياضـية اللفظـية باسـتخدام الصـور بطـريقة رأسـية كمـا هــي موضـحة بالشـكل (أ) ، بصـوته ، وبلغـة بسـيطة ، وتتضـمن (معانـا اتناشـر ازازة كـاكولا شـربنا مـنهم احداشـر ازازة كـاكولا ، يــبقى فاضـــل معانـــا كـــام ازازة كـاكولا؟) ، فـتظهر جمـيع مـثيرات المسـألة الرياضـية مقترنـة بالصـوت فــي آن واحـــد ، والـــتي تتضـــمن (المـــثير اثنـــتا عشـــرة زجاجـــة كوكـــاكولا ، والـــذى ينقســـم إلى "زجاجـتين مـن الكوكـاكولا فـي خانـة الآحـاد ، زجاجـة كوكـاكولا

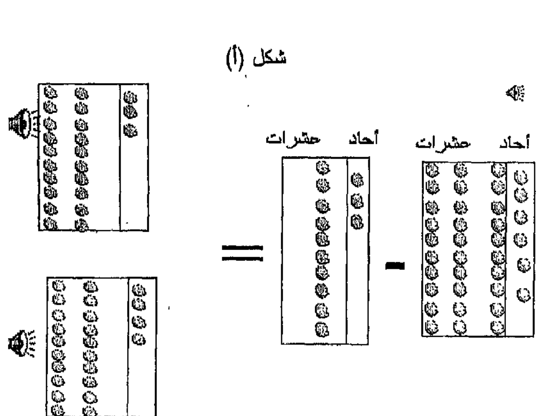
ثم المثير علامة (.) ، ثم المثير إحدى عشرة زجاجة كوكاكولا (تتحرك زجاجة كوكاكولا إلى خانة الآحاد ، زجاجة كوكاكولا "أي عشر زجاجات من الكوكاكولا" إلى خانة العشرات) ، ثم المثير علامة (ــ) ، ثم الاختياران (زجاجة كوكاكولا ، زجاجتان من الكوكاكولا) ، ثم يعزز الطفل على حسب استجابته ، ثم ينتقل البرنامج بالطفل إلى مسائل رياضية رأسية لفظية بسيطة أخرى في ضوء استراتيجيته المتتالية ، تحت إشراف معد الكتاب. ٢- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية اللفظية باستخدام الصور بطريقة أفقية كما هي موضحة بالشكل (ب) ، بصوته ، وبلغة بسيطة ، وتتضمن (بياع ليمون معاه ستة وثلاتين ليمونة باع منهم تلاتاشر ليمونة ، يبقى بياع الليمون معاه كام ليمونة؟) ، ثم تعرض المثيرات بصورة متتالية ، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١).	(أي عشر زجاجات من الكوكاكولا) في خانة العشرات". المثير علامة (.) . المثير أحدى عشرة زجاجة كوكاكولا والذي ينقسم إلى (زجاجة كوكاكولا في خانة الآحاد ، زجاجة كوكاكولا (أي عشر زجاجات من الكوكاكولا) في خانة العشرات". المثير علامة (ــ) . الاختياران "زجاجة كوكاكولا ، زجاجتان من الكوكاكولا") ، ثم يعزز الطفل على حسب استجابته ، ثم ينتقل البرنامج بالطفل إلى مسائل رياضية لفظية بسيطة أخرى في ضوء استراتيجيته المتآنية ، تحت إشراف معد الكتاب. ٢- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية اللفظية باستخدام الصور بطريقة أفقية كما هي موضحة بالشكل (ب) ، بصوته ، وبلغة بسيطة ، وتتضمن (بياع ليمون معاه ستة وثلاتين ليمونة باع منهم تلاتاشر ليمونة ، يبقى بياع الليمون معاه كام ليمونة؟) ، ثم تعرض المثيرات بصورة متآنية ، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١).
د- التقويم: يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين لفظيتين رأسيتين ، مسألتين رياضيتين لفظيتين أفقيتين ، منهما	د- التقويم: يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين لفظيتين رأسيتين ، مسألتين رياضيتين لفظيتين أفقيتين ، منهما

المسألة الرياضية اللفظية الرأسية الموضحة بالشكل (جـ) ، والتي تقرأ بصوته وبنفس اللغة البسيطة ، وتتضمن (معانا ستاشر أرنب بعنا منهم تلاتاشر أرنب ، يبقى فاضل معانا كام أرنب؟) ، المسألة الرياضية اللفظية الأفقية الموضحة بالشكل (د) ، وتتضمن (على معاه ستة وعشرين كورة خدنا منه اربعتاشر كورة ، يبقى على معاه كام كورة؟) ، واللتان تعرضان من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الصور على الطفل بطريقة متتالية ، دون مساعدة من معد الكتاب.	المسألة الرياضية اللفظية الرأسية الموضحة بالشكل (جـ) ، والتي تقرأ بصوته وبنفس وبنفس اللغة البسيطة ، وتتضمن (معانا ستاشر أرنب بعنا منهم تلاتاشر أرنب ، يبقى فاضل معانا كام أرنب؟) ، المسألة الرياضية اللفظية الأفقية الموضحة بالشكل (د) ، وتتضمن (على معاه ستة وعشرين كورة خدنا منه اربعتاشر كورة ، يبقى على معاه كام كورة؟) ، واللتان تعرضان من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الصور على الطفل بطريقة متآنية ، دون مساعدة من معد الكتاب.

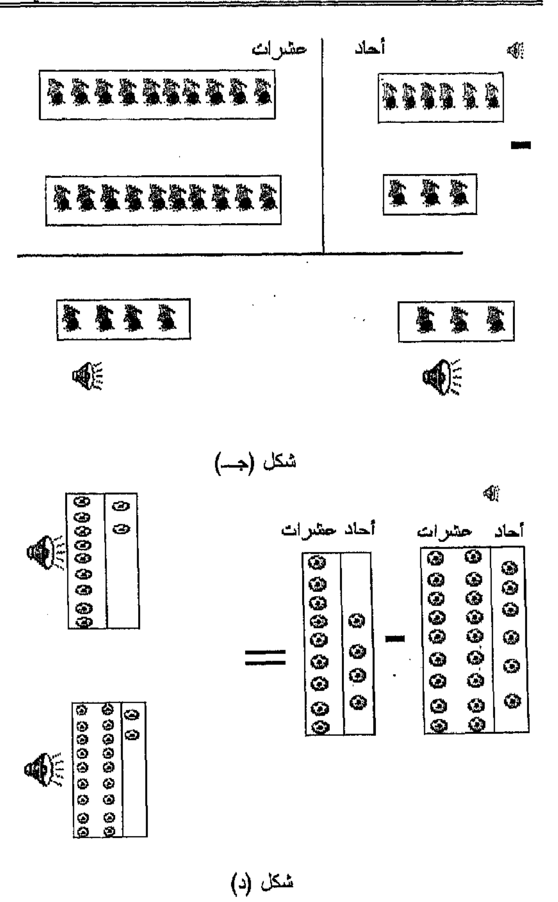
أشكال المسائل الرياضية المدونة:



شكل (أ)



شكل (ب)



شكل (جـ)

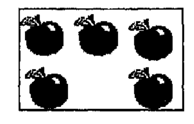
شكل (د)

الجلسة الرابعة: التدريب على طرح رقم من رقم آخر باستخدام الصور

٤-إجراءات التدريب على استراتيجية التجهيز المتتالي	٤-إجراءات التدريب على استراتيجية التجهيز المتآني
أ- الهدف: أن يتدرب الطفل على طرح رقم من رقم آخر باستخدام الصور في ضوء استراتيجيته المتتالية. ب- الزمن: (١٤) دقيقة.	أ- الهدف: أن يتدرب الطفل على طرح رقم من رقم آخر باستخدام الصور في ضوء استراتيجيته المتآنية. ب- الزمن: (١٢) دقيقة.
جـ- الإجراءات: ١-يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية باستخدام الصور بطريقة رأسية كما هي موضحة بالشكل (أ) ، في صورة مثيرات متتالية ، فيظهر المثير خمس تفاحات ، ثم المثير علامة (-) ، ثم المثير تفاحتان ، ثم المثير علامة (=) ، ثم الاختياران (تفاحتان . ثلاث تفاحات) ، ثم يستثير البرنامج المعد تفكير الطفل ، بصوت معد الكتاب "يبقو كام" ، ثم يعزز الطفل على حسب استجابته ، ثم ينتقل البرنامج بالطفل إلى مسائل رياضية رأسية أخرى في ضوء استراتيجيته المتتالية ، تحت إشراف معد الكتاب.	جـ- الإجراءات: ١-يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية باستخدام الصور بطريقة رأسية كما هي موضحة بالشكل (أ) ، فتظهر جميع مثيرات المسألة الرياضية في آن واحد ، والتي تتضمن المثير خمس تفاحات . المثير علامة (-) . المثير تفاحتان . المثير علامة (=) . الاختياران "تفاحتان . ثلاث تفاحات") ، ثم يستثير البرنامج المعد تفكير الطفل ، بصوت معد الكتاب (يبقو كام) ، ثم يعزز الطفل على حسب استجابته ، ثم ينتقل البرنامج بالطفل إلى مسائل رياضية لفظية بسيطة أخرى في ضوء استراتيجيته المتآنية ، تحت إشراف معد الكتاب.
٢- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة	٢- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة

الرياضية باستخدام الصور بطريقة أفقية كما هى موضحة بالشكل (ب) فى صورة مثيرات متتالية ، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١).	الرياضية باستخدام الصور بطريقة أفقية كما هى موضحة بالشكل (ب) فى صورة مثيرات متآنية ، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١).
د- التقويم: يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين رأسيتين ، مسألتين رياضيتين أفقيتين ، منهما المسألة الرياضية الرأسية الموضحة بالشكل (جـ) ، المسألة الرياضية الأفقية الموضحة بالشكل (د) ، واللتان تعرضان باستخدام الصور على الطفل بطريقة متتالية ، دون مساعدة من معد الكتاب.	د- التقويم: يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين رأسيتين ، مسألتين رياضيتين أفقيتين ، منهما المسألة الرياضية الرأسية الموضحة بالشكل (جـ) ، المسألة الرياضية الأفقية الموضحة بالشكل (د) ، واللتان تعرضان باستخدام الصور على الطفل بطريقة متآنية ، دون مساعدة من معد الكتاب.

أشكال المسائل الرياضية المدونة:





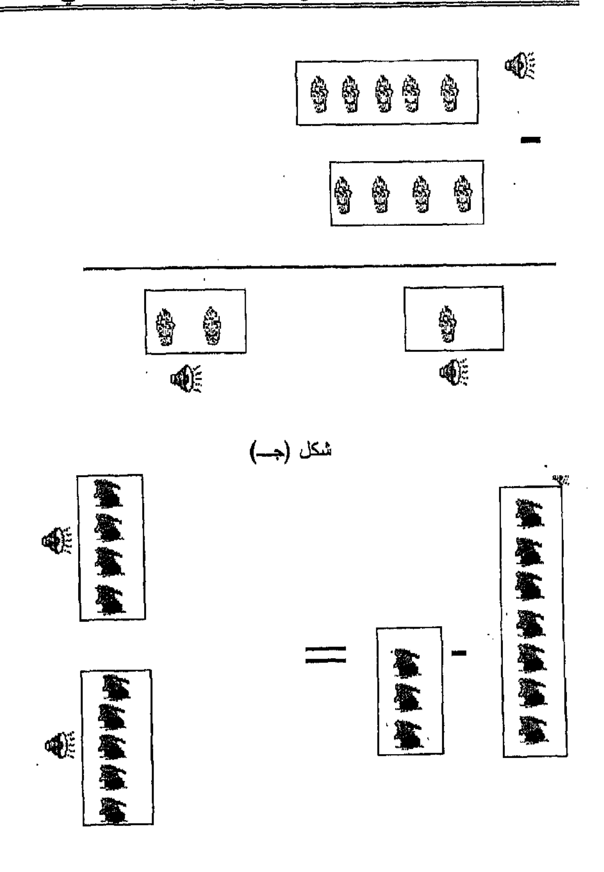

شكل (أ)








شكل (ب)



شكل (جـ)

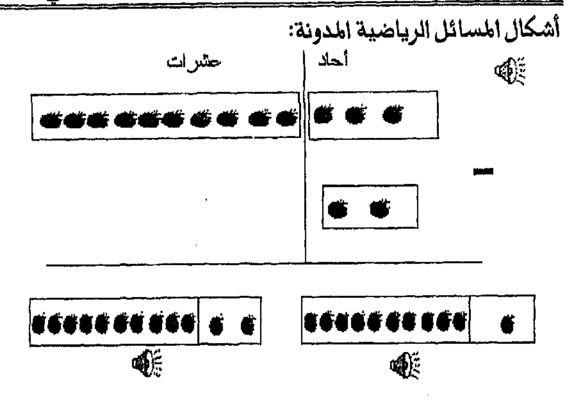
شكل (د)

الجلســة الخامســة: التدريب على طرح رقم من عدد مكون من رقمين بدون استلاف باستخدام الصور.

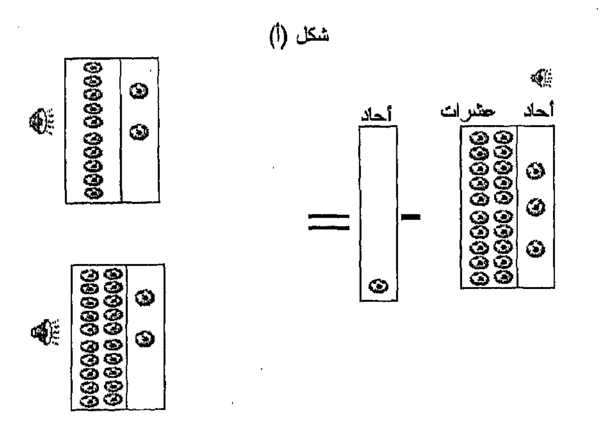
٥- إجـــراءات التدريـــب عـــلى استراتيجية التجهيز المتتالى	٥- إجـــراءات التدريـــب عـــلى استراتيجية التجهيز المتآنى
أ- الهدف: أن يتدرب الطفل على طرح رقم من عدد مكون من رقمين بدون استلاف باستخدام الصور فى ضوء استراتيجيته المتتالية. ب- الزمن: (١٥) دقيقة.	أ- الهــدف: أن يــتدرب الطفــل عــلى طرح رقم مـن عـدد مكون من رقمين بـدون اسـتلاف باستخدام الصور فـى ضوء استراتيجيته المتآنية. ب- الزمن: (١٣,٥) دقيقة.
جـ- الإجراءات: ١- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية باستخدام الصور بطريقة رأسية كما هى موضحة بالشكل (أ) ، فى صورة مثيرات متتالية ، فيظهر المثير ثلاث عشرة ثمرة من الطماطم (تتحرك ثلاث ثمرات من الطماطم إلى خانة الآحاد ، ثمرة من الطماطم "أى عشر ثمرات من الطماطم" إلى خانة العشرات) ، ثم المثير علامة (-) ، ثم المثير ثمرتان من الطماطم إلى خانة الآحاد ، ثم المثير علامة (ـــ) ، ثم الاختياران (إحدى عشرة ثمرة من الطماطم ، أثنتا عشرة ثمرة من الطماطم) ، ثم يستثير البرنامج المعد تفكير الطفل ، بصوت معد الكتاب "يبقو كام" ، ثم يعزز الطفل على	جـ- الإجراءات: ١- يقـوم معـد الكـتاب بعـرض المسـألة الرياضـية باسـتخدام الصـور بطـريقة رأسية كمـا هـى موضحة بالشكل (أ) ، فـتظهر جميع مـثيرات المسـألة فـى آن واحـد والـتى تتضـمن (المـثير ثـلاث عشـرة ثمـرة مـن الطمـاطم والـذى ينقســم إلى "ثــلاث ثمــرات مــن الطمـاطم" فـى خانـة الآحـاد ، ثمـرة مـن الطمـاطم (أى عشـر ثمـرات مـن الطمــاطم) فــى خانــة العشــرات". المـثير علامـة (-). المـثير ثمـرتان مـن الطمـاطم فـى خانـة الآحـاد. المـثير علامــة (ـــ). الاختـياران "أحـدى عشرة ثمرة من الطمـاطم ، أثنتا عشرة ثمـرة مـن الطمـاطم") ، ثـم يسـتثير الـبرنامج المعـد لتفكـير الطفـل ،

حسب استجابته ، ثم ينتقل البرنامج بالطفل إلى مسائل رياضية أخرى في ضوء استراتيجيته المتتالية ، تحت إشراف معد الكتاب. ٢- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية باستخدام الصور بطريقة أفقية كما هي موضحة بالشكل (ب) في صورة مثيرات متتالية ، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١).	بصوت معد الكتاب "يبقو كام" ، ثم يعزز الطفل على حسب استجابته ، ثم ينتقل البرنامج بالطفل إلى مسائل رياضية أخرى في ضوء استراتيجيته المتآنية ، تحت إشراف معد الكتاب. ٢- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية باستخدام الصور بطريقة أفقية كما هي موضحة بالشكل (ب) في صورة مثيرات متآنية ، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١).
د- التقويم: يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين رأسيتين ، مسألتين رياضيتين أفقيتين ، منهما المسألة الرياضية الرأسية الموضحة بالشكل (جـ) ، المسألة الرياضية الأفقية الموضحة بالشكل (د) ، واللتان تعرضان باستخدام الصور على الطفل بطريقة متتالية ، دون مساعدة من معد الكتاب.	د- التقويم: يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين رأسيتين ، مسألتين رياضيتين أفقيتين ، منهما المسألة الرياضية الرأسية الموضحة بالشكل (جـ) ، المسألة الرياضية الأفقية الموضحة بالشكل (د) ، واللتان تعرضان باستخدام الصور على الطفل بطريقة متآنية ، دون مساعدة من معد الكتاب.

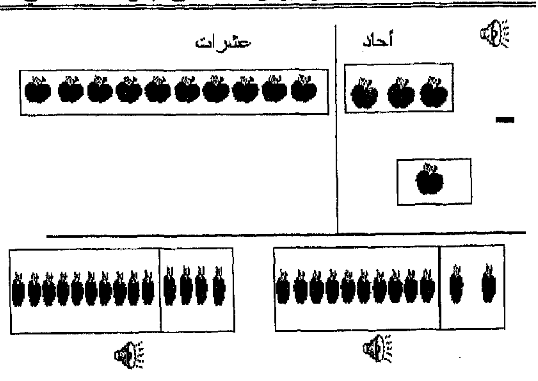
أشكال المسائل الرياضية المدونة:



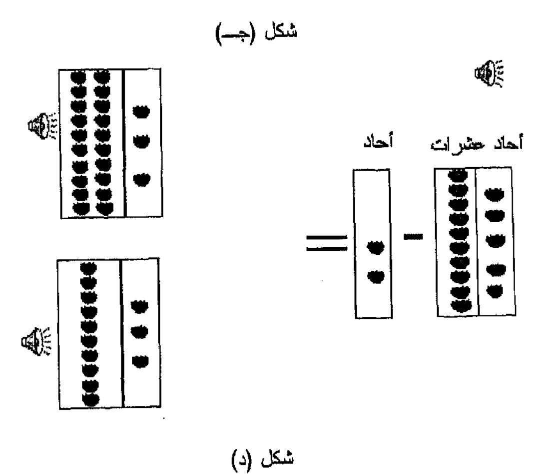
شكل (أ)



شكل (ب)



شكل (جـ)



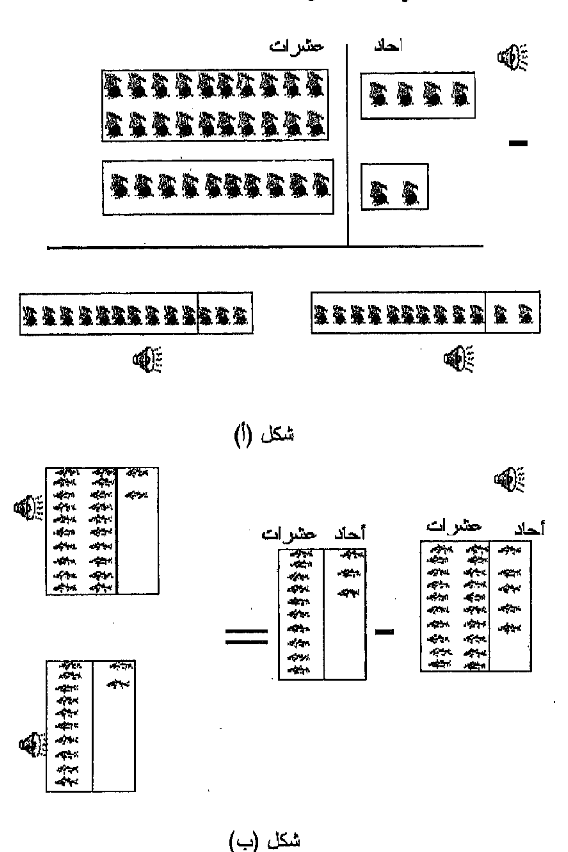
شكل (د)

الجلســة السادســة: التدريــب على طرح عدد مكون من رقمين من عدد آخر مكون من رقمين بدون استلاف باستخدام الصور.

٦- إجــراءات التدريــب علــى استراتيجية التجهيز المتتالي	٦- إجــراءات التدريــب علــى استراتيجية التجهيز المتآني
أ- الهدف: أن يتدرب الطفل على طرح عدد مكون من رقمين من عدد آخر مكون من رقمين بدون استلاف باستخدام الصور في ضوء استراتيجيته المتتالية. ب- الزمن: (١٦) دقيقة.	أ- الهدف: أن يتدرب الطفل على طرح عدد مكون من رقمين من عدد آخر مكون من رقمين بدون استلاف باستخدام الصور فى ضوء استراتيجيته المتآنية. ب- الزمن: (١٤,٥) دقيقة.
جـ- الإجراءات: ١- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية باستخدام الصور بطريقة رأسية كما هى موضحة بالشكل (أ) ، فى صورة مثيرات متتالية ، فيظهر المثير أربعة وعشرون أرنبا (يتحرك أربعة أرانب إلى خانة الآحاد ، أرنبان "أى عشرون أرنبا" إلى خانة العشرات) ، ثم المثير علامة (-) ، ثم المثير أثنا عشر أرنبا (يتحرك أرنبان إلى خانة الآحاد ، أرنب "أى عشر أرانب" إلى خانة العشرات) ، ثم المثير علامة (=) ، ثم الاختياران (أثنا عشر أرنبا ، ثلاثة عشر أرنبا) ، ثم يستثير البرنامج المعد تفكير الطفل ، بصوت معد الكتاب	جـ- الإجراءات: ١- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية باستخدام الصور بطريقة رأسية كما هى موضحة بالشكل (أ) ، فتظهر جميع مثيرات المسألة الرياضية فى آن واحد ، والتى تتضمن (المثير أربعة وعشرون أرنبا والذى ينقسم إلى "أربعة أرانب فى خانة الآحاد ، أرنبان (أى عشرون أرنبا) فى خانة العشرات" . المثير علامة (-) . المثير أثنا عشر أرنبا الذى ينقسم إلى "أرنبان فى خانة الآحاد ، أرنب (أى عشر أرانب) فى خانة العشرات" . المثير علامة (=) . الاختياران "أثنا عشر أرنبا ، ثلاثة عشر أرنبا") ، يستثير البرنامج المعد تفكير

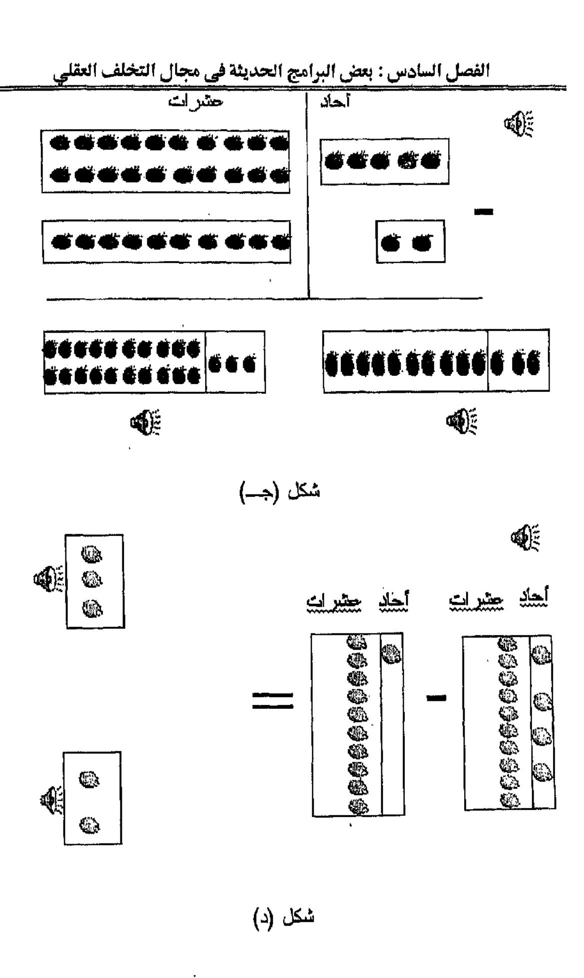
"يبقو كام" ، ثم يعزز الطفل على حسب استجابته ، ثم ينتقل البرنامج بالطفل إلى مسائل رياضية رأسية أخرى في ضوء استراتيجيته المتتالية، تحت إشراف معد الكتاب. ٢- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية باستخدام الصور بطريقة أفقية كما هي موضحة بالشكل (ب) في صورة مثيرات متتالية ، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١).	الطفل ، بصوت معد الكتاب "يبقو كام" ، ثم يعزز الطفل على حسب استجابته ، ثم ينتقل البرنامج بالطفل إلى مسائل رياضية رأسية أخرى في ضوء استراتيجيته المتآنية ، تحت إشراف معد الكتاب. ٢- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية باستخدام الصور بطريقة أفقية كما هي موضحة بالشكل (ب) في صورة مثيرات متآنية ، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١).
د- التقويم: يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين رأسيتين ، مسألتين رياضيتين أفقيتين ، منهما المسألة الرياضية الرأسية الموضحة بالشكل (جـ) ، المسألة الرياضية الأفقية الموضحة بالشكل (د) ، واللتان تعرضان باستخدام الصور على الطفل بطريقة متتالية ، دون مساعدة من معد الكتاب.	د- التقويم: يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين رأسيتين ، مسألتين رياضيتين أفقيتين ، منهما المسألة الرياضية الرأسية الموضحة بالشكل (جـ) ، المسألة الرياضية الأفقية الموضحة بالشكل (د) ، واللتان تعرضان باستخدام الصور على الطفل بطريقة متآنية ، دون مساعدة من معد الكتاب.

أشكال المسائل الرياضية المدونة:



شكل (أ)

شكل (ب)



شكل (جـ)

شكل (د)

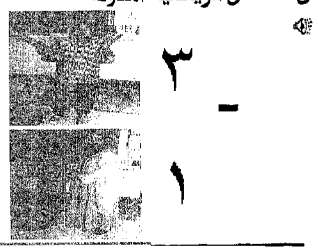
ب- الجزء شبه المحسوس (الصور المقترنة بالأرقام).

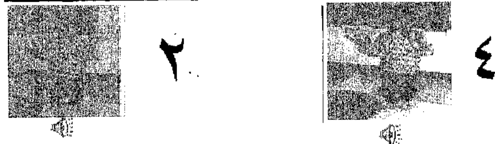
الجلسة السابعة: التدريب على طرح رقم مقترن بالصورة من رقم آخر مقترن بالصورة من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة.

٧- إجراءات التدريب على استراتيجية التجهيز المتتالي	٧- إجراءات التدريب على استراتيجية التجهيز المتآني
أ- الهدف: أن يتدرب الطفل على طرح رقم مقترن بالصورة من رقم آخر مقترن بالصورة من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام بعض الصور الحقيقية لأفراد عينة البحث الأساسي في ضوء استراتيجيته المتتالية. ب- الزمن: (١٢) دقيقة.	أ- الهدف: أن يتدرب الطفل على طرح رقم مقترن بالصورة من رقم آخر مقترن بالصورة من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام بعض الصور الحقيقية لأفراد عينة البحث الأساسي في ضوء استراتيجيته المتآنية. ب- الزمن: (٩) دقائق.
جـ- الإجراءات: ١- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية اللفظية باستخدام الصور المقترنة بالأرقام بطريقة رأسية كما هي موضحة بالشكل (أ) ، بصوته ، وبلغة بسيطة ، وتتضمن (ضياء معاه تلت أمشاط أبوه أخد منه مشط ، يبقى ضياء معاه كام مشط؟) ، ثم تعرض المثيرات بصورة متتالية ، كل مثير مقترن باسمه ، فيظهر المثير صورة الطفل ضياء ومعه ثلاثة أمشاط مقترن بالرقم (٣) ، ثم المثير علامة (.) ، ثم المثير صورة الطفل ضياء وأبوه يأخد منه مشط مقترن بالرقم (١) ، ثم المثير علامة (ـــ) ، ثم الاختياران "صورة الطفل ضياء ومعه أربعة أمشاط مقترنة بالرقم (٤) ، صورة الطفل ضياء ومعه مشطين مقترنين بالرقم (٢)" ، ثم يعزز الطفل على حسب استجابته ، ثم	جـ- الإجراءات: ١- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية اللفظية باستخدام الصور المقترنة بالأرقام بطريقة رأسية كما هي موضحة بالشكل (أ) ، بصوته ، وبلغة بسيطة ، وتتضمن (ضياء معاه تلت أمشاط أبوه أخد منه مشط ، يبقى ضياء معاه كام مشط؟) ، فتظهر جميع مثيرات المسألة الرياضية مقترنة بالصوت في آن واحد ، والتي تتضمن (المثير صورة الطفل ضياء ومعه ثلاثة أمشاط مقترن بالرقم (٣) - المثير علامة (.) - المثير صورة الطفل ضياء وأبوه يأخد منه مشط مقترن بالرقم (١) - المثير علامة (ــ) - الاختياران "صورة الطفل ضياء ومعه أربعة أمشاط مقترنة بالرقم (٤) ، صورة الطفل ضياء ومعه مشطين مقترنين بالرقم (٢)" ، ثم يعزز الطفل على حسب استجابته ، ثم ينتقل البرنامج بالطفل إلى مسائل

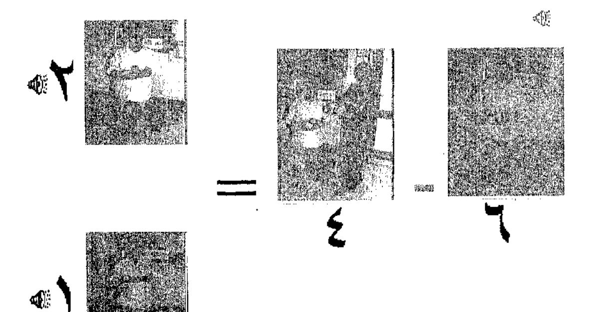
البرنامج بالطفل إلى مسائل رياضية رأسية لفظية بسيطة أخرى فى ضوء استراتيجيته المتتالية ، تحت إشراف معد الكتاب. ٢- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية اللفظية باستخدام الصور المقترنة بالأرقام بطريقة أفقية كما هى موضحة بالشكل (ب) ، بصوته ، وبلغة بسيطة ، وتتضمن (فوزى معاه ست برتقانات أده لأخته الكبيرة أربع برتقانات ، يبقى فوزى معاه كام برتقانة؟) ، ثم تعرض المثيرات بصورة متتالية ، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١).	رياضية رأسية لفظية بسيطة أخرى فى ضوء استراتيجيته المتآنية ، تحت إشراف معد الكتاب. ٢- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية اللفظية باستخدام الصور المقترنة بالأرقام بطريقة أفقية كما هى موضحة بالشكل (ب) ، بصوته ، وبلغة بسيطة ، وتتضمن (فوزى معاه ست برتقانات أده لأخته الكبيرة أربع برتقانات، يبقى فوزى معاه كام برتقانة؟) ، ثم تعرض المثيرات بصورة متآنية ، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١).
د- التقويم: يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين لفظيتين رأسيتين ، مسألتين رياضيتين لفظيتين أفقيتين ، منهما المسألة الرياضية اللفظية الرأسية الموضحة بالشكل (جـ) ، والتى تقرأ بصوت معد الكتاب وبنفس اللغة البسيطة ، وتتضمن (إبراهيم معاه ست كور أده أستاذ وليد كورة ، يبقى إبراهيم اتفضل معاه كام كورة؟) ، المسألة الرياضية اللفظية الأفقية الموضحة بالشكل (د) ، وتتضمن (شيماء معاها تسع موزات أدت لأختها الكبيرة تلت موزات ، يبقى شيماء اتفضل معاها كام موزة؟) ، واللتان تعرضان من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الصور المقترنة بالأرقام على الطفل بطريقة متتالية ، دون مساعدة من معد الكتاب.	د- التقويم: يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين لفظيتين رأسيتين ، مسألتين رياضيتين لفظيتين أفقيتين ، منهما المسألة الرياضية اللفظية الرأسية الموضحة بالشكل (جـ) ، والتى تقرأ بصوت معد الكتاب وبنفس اللغة البسيطة ، وتتضمن (إبراهيم معاه ست كور أده أستاذ وليد كورة ، يبقى إبراهيم اتفضل معاه كام كورة؟) ، المسألة الرياضية اللفظية الأفقية الموضحة بالشكل (د) ، وتتضمن (شيماء معاها تسع موزات أدت لأختها الكبيرة تلت موزات ، يبقى شيماء اتفضل معاها كام موزة؟) ، واللتان تعرضان من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الصور المقترنة بالأرقام على الطفل بطريقة متآنية ، دون مساعدة من معد الكتاب.

أشكال المسائل الرياضية المدونة:

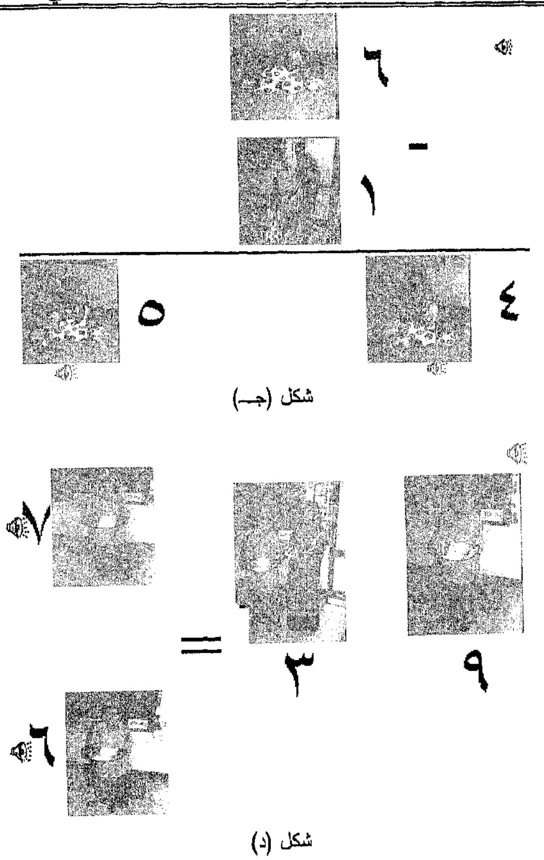




شكل (أ)



شكل (ب)



شكل (جـ)

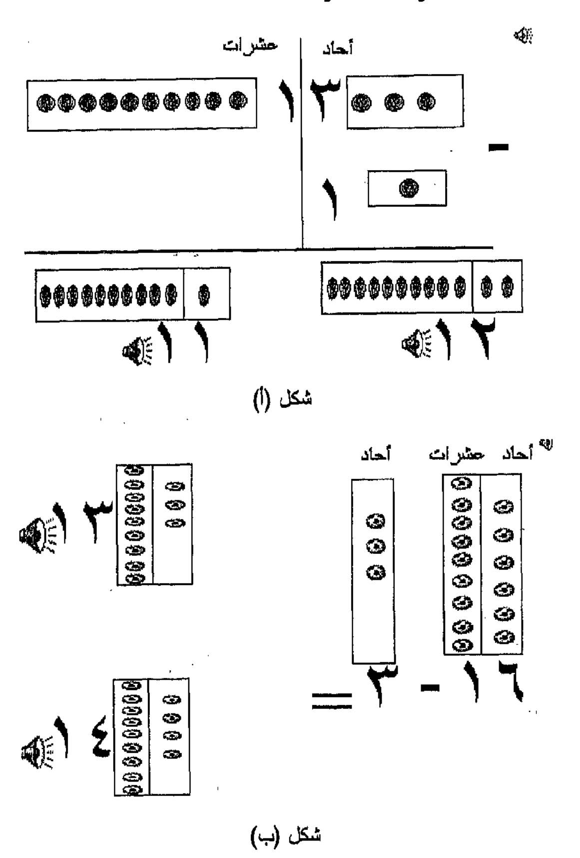
شكل (د)

الجلســة الثامنة: التدريب على طرح رقم مقترن بالصورة من عدد مكون من رقميــن مقترنيــن بالصورة بدون استلاف من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة.

٨- إجراءات التدريب على استراتيجية التجهيز المتتالي	٨- إجراءات التدريب على استراتيجية التجهيز المتآني
أ- الهدف: أن يتدرب الطفل على طرح رقم مقترن بالصورة من عدد مكون من رقمين مقترنين بالصورة بدون استلاف من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة في ضوء استراتيجيته المتتالية. ب- الزمن: (١٣,٥) دقيقة.	أ- الهدف: أن يتدرب الطفل على طرح رقم مقترن بالصورة من عدد مكون من رقمين مقترنين بالصورة بدون استلاف من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة في ضوء استراتيجيته المتآنية. ب- الزمن: (١٠,٥) دقيقة.
جـ- الإجراءات: ١- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية اللفظية باستخدام الصور المقترنة بالأرقام بطريقة رأسية كما هي موضحة بالشكل (أ) ، بصوته ، وبلغة بسيطة ، وتتضمن (أحمد معاه تلتاشر بلية أخدنا منه بلية ، يبقى أحمد معاه كام بلية؟) ، ثم تعرض المثيرات بصورة متتالية ، كل مثير مقترن باسمه ، فيظهر المثير ثلاث عشرة بلية مقترن بالعدد (١٣) (تتحرك ثلاث بليات مقترنات بالرقم (٣) إلى خانة الآحاد ، بلية مقترنة بالرقم (١) "أي عشر بليات" إلى خانة العشرات) ، ثم المثير علامة (.) ، ثم المثير بلية مقترن بالرقم (١) إلى خانة الآحاد ، ثم المثير علامة (ـــ) ، ثم الاختياران "أثنتا) عشرة بلية مقترنة بالعدد (١٢) ، إحدى عشرة بلية مقترنة بالعدد (١١)"، ثم يعزز الطفل على حسب استجابته ، ثم	جـ- الإجراءات: ١- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية اللفظية باستخدام الصور المقترنة بالأرقام بطريقة رأسية كما هي موضحة بالشكل (أ) ، بصوته ، وبلغة بسيطة ، وتتضمن (أحمد معاه تلتاشر بلية أخدنا منه بلية ، يبقى أحمد معاه كام بلية؟) ، فتظهر جميع مثيرات المسألة الرياضية مقترنة بالصوت في آن واحد ، والتي تتضمن (المثير ثلاث عشرة بلية مقترن بالعدد (١٣) الذي ينقسم إلى "ثلاث بليات مقترنات بالرقم (٣) في خانة الآحاد ، بلية مقترنة بالرقم (١) (أي عشر بليات) في خانة العشرات". المثير علامة (.) . المثير بلية مقترن بالرقم (١) في خانة الآحاد . المثير علامة (ـــ) . الاختياران (أثنتا عشرة بلية مقترنة بالعدد (١٢) ، إحدى عشرة بلية مقترنة بالعدد (١١)") ، ثم يعزز الطفل على حسب

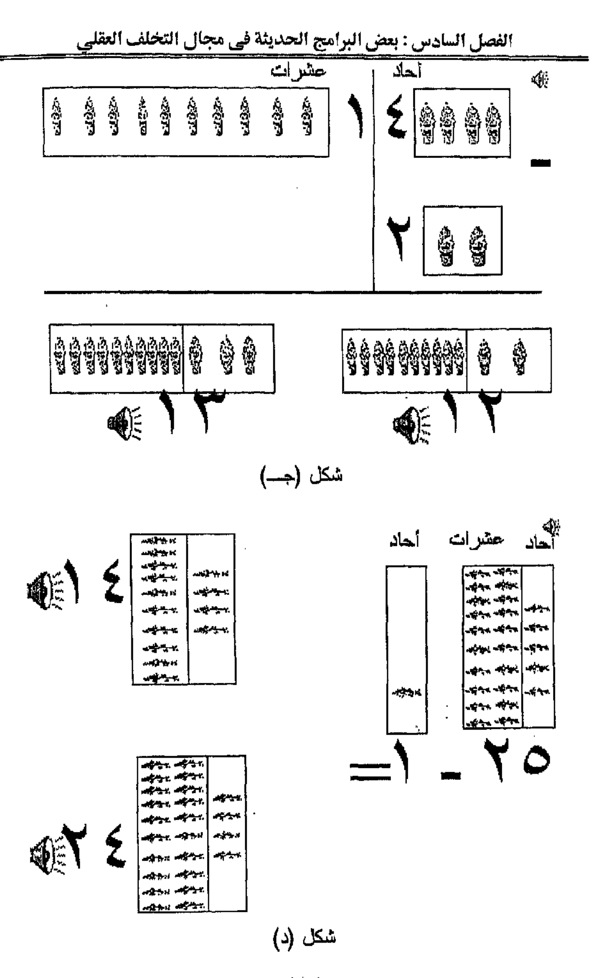
ينتقل البرنامج بالطفل إلى مسائل رياضية لفظية بسيطة أخرى فى ضوء استراتيجيته المتتالية ، تحت إشراف معد الكتاب. ٢- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية اللفظية باستخدام الصور المقترنة بالأرقام بطريقة أفقية كما هى موضحة بالشكل (ب) ، بصوته ، وبلغة بسيطة ، وتتضمن (معانا ستاشر كورة بعنا منهم تلت كور ، يبقى إحنا معانا كام كورة؟) ، ثم تعرض المثيرات بصورة متتالية ، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١).	استجابته ، ثم ينتقل البرنامج بالطفل إلى مسائل رياضية لفظية بسيطة أخرى فى ضوء استراتيجيته المتآنية ، تحت إشراف معد الكتاب. ٢- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية اللفظية باستخدام الصور المقترنة بالأرقام بطريقة أفقية كما هى موضحة بالشكل (ب) ، بصوته ، وبلغة بسيطة ، وتتضمن (معانا ستاشر كورة بعنا منهم تلت كور ، يبقى إحنا معانا كام كورة؟) ، ثم تعرض المثيرات بصورة متآنية ، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١).
د- التقويم: يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين لفظيتين رأسيتين ، مسألتين رياضيتين لفظيتين أفقيتين ، منهما المسألة الرياضية اللفظية الرأسية الموضحة بالشكل (جـ) ، والتي تقرأ بصوته وبنفس اللغة البسيطة وتتضمن (معانا اربعتاشر قطعة جيلاتى ، أكلنا منهم قطعتين جيلاتى يبقى احنا معانا كام قطعة جيلاتى؟) ، المسألة الرياضية اللفظية الأفقية الموضحة بالشكل (د) ، وتتضمن (خالد اصطاد خمسة وعشرين سمكة وقعت منه سمكة ، يبقى خالد فاضل معاه كام سمكة؟) ، واللتان تعرضان من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الصور المقترنة بالأرقام على الطفل بطريقة متتالية ، دون مساعدة من معد الكتاب.	د- التقويم: يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين لفظيتين رأسيتين ، مسألتين رياضيتين لفظيتين أفقيتين ، منهما المسألة الرياضية اللفظية الرأسية الموضحة بالشكل (جـ) ، والتى تقرأ بصوته وبنفس اللغة البسيطة ، وتتضمن (معانا اربعتاشر قطعة جيلاتى ، أكلنا منهم قطعتين جيلاتى يبقى احنا معانا كام قطعة جيلاتى؟) ، المسألة الرياضية اللفظية الأفقية الموضحة بالشكل (د) ، وتتضمن (خالد اصطاد خمسة وعشرين سمكة وقعت منه سمكة ، يبقى خالد فاضل معاه كام سمكة؟) ، واللتان تعرضان من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الصور المقترنة بالأرقام على الطفل بطريقة متآنية ، دون مساعدة من معد الكتاب.

أشكال المسائل الرياضية المدونة:



شكل (أ)

شكل (ب)



شكل (جـ)

شكل (د)

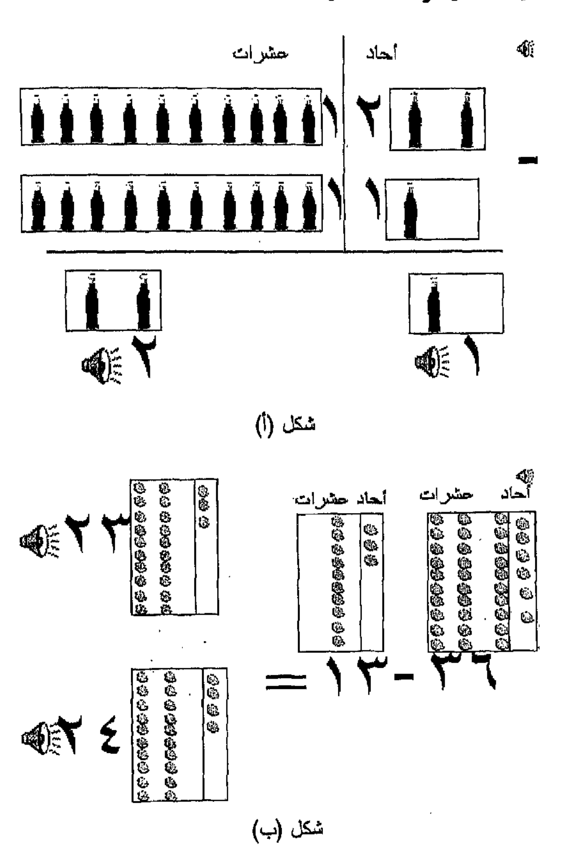
الجلســة التاسعة: التدريب على طرح عدد مكون من رقمين مقترنين بالصورة مــن عــدد آخــر مكون من رقمين مقترنين بالصورة بدون استلاف من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة.

٩- إجراءات التدريب على استراتيجية التجهيز المتتالي	٩- إجراءات التدريب على استراتيجية التجهيز المتآني
أ- الهدف: أن يتدرب الطفل على طرح عدد مكون من رقمين مقترنين بالصورة من عدد آخر مكون من رقمين مقترنين بالصورة بدون استلاف من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة في ضوء استراتيجيته المتتالية. ب- الزمن: (١٥) دقيقة.	أ- الهدف: أن يتدرب الطفل على طرح عدد مكون من رقمين مقترنين بالصورة من عدد آخر مكون من رقمين مقترنين بالصورة بدون استلاف من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة في ضوء استراتيجيته المتآنية. ب- الزمن: (١٢) دقيقة.
جـ- الإجراءات: ١- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الصور المقترنة بالأرقام بطريقة رأسية كما هي موضحة بالشكل (أ) ، بصوته ، وبلغة بسيطة ، وتتضمن (معانا اتناشر ازازة كاكولا شربنا منهم احداشر ازازة كاكولا ، يبقى فاضل معانا كام ازازة كاكولا؟) ، ثم تعرض المثيرات بصورة متتالية ، كل مثير مقترن باسمه ، فيظهر المثير اثنتى عشرة زجاجة كوكاكولا مقترن بالعدد (١٢) (تتحرك زجاجتان من الكوكاكولا مقترنتان بالرقم (٢) إلى خانة الآحاد ، زجاجة كوكاكولا مقترنة بالرقم (١) "أى عشر زجاجات من الكوكاكولا" إلى خانة العشرات) ، ثم المثير علامة (.) ، ثم المثير إحدى عشرة	جـ- الإجراءات: ١- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الصور المقترنة بالأرقام بطريقة رأسية كما هي موضحة بالشكل (أ) ، بصوته ، وبلغة بسيطة ، وتتضمن (معانا اتناشر ازازة كاكولا شربنا منهم احداشر ازازة كاكولا ، يبقى فاضل معانا كام ازازة كاكولا؟) ، فتظهر جميع مثيرات المسألة الرياضية مقترنة بالصوت في آن واحد ، والتى تتضمن (المثير اثنتا عشرة زجاجة كوكاكولا مقترن بالعدد (١٢) الذى ينقسم إلى "زجاجتين من الكوكاكولا مقترنتين بالرقم (٢) في خانة الآحاد ، زجاجة كوكاكولا مقترنة بالرقم (١) (أى عشر زجاجات من الكوكاكولا) في خانة العشرات".

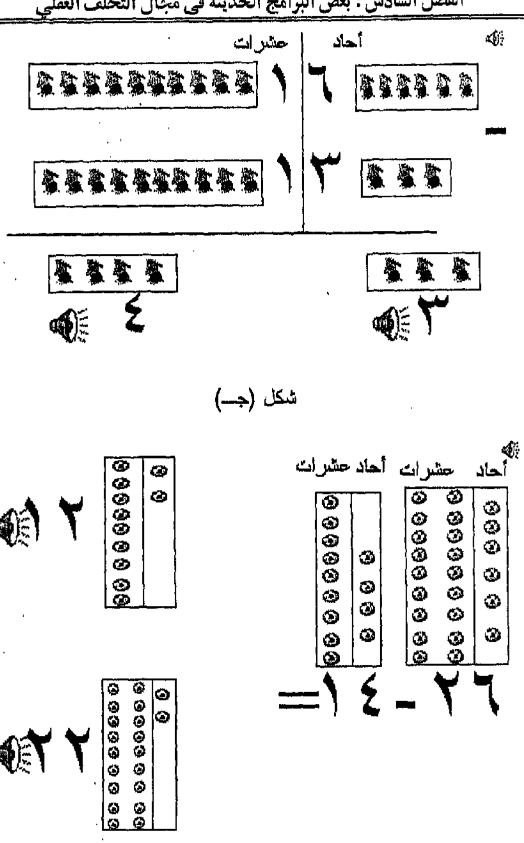
زجاجة كوكاكولا مقترن بالعدد (١١) (تتحرك زجاجة كوكاكولا مقترنة بالرقم (١) إلى خانة الآحاد ، زجاجة كوكاكولا مقترنة بالرقم (١) "أي عشر زجاجات من الكوكاكولا" إلى خانة العشرات) ، ثم المثير علامة (ـ) ، ثم الاختياران "زجاجة كوكاكولا مقترنة بالرقم (١) ، زجاجتان من الكوكاكولا مقترنتان بالرقم (٢)" ، ثم يعزز الطفل على حسب استجابته ، ثم ينتقل البرنامج بالطفل إلى مسائل رياضية لفظية بسيطة أخرى في ضوء استراتيجيته المتتالية ، تحت إشراف معد الكتاب. ٢- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية اللفظية باستخدام الصور المقترنة بالأرقام بطريقة أفقية كما هي موضحة بالشكل (ب) ، بصوته ، وبلغة بسيطة ، وتتضمن (بياع ليمون معاه ستة وتلاتين ليمونة باع منهم تلاتاشر ليمونة ، يبقى بياع الليمون معاه كام ليمونة؟) ، ثم تعرض المثيرات بصورة متتالية ، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١).	المثير علامة (-) . المثير إحدى عشرة زجاجة كوكاكولا مقترن بالعدد (١١) الذى ينقسم إلى "زجاجة كوكاكولا مقترنة بالرقم (١) في خانة الآحاد ، زجاجة كوكاكولا مقترنة بالرقم (١) (أى عشر زجاجات من الكوكاكولا) في خانة العشرات" . المثير علامة (-) . الاختياران زجاجة كوكاكولا مقترنة بالرقم (١) ، زجاجتان من الكوكاكولا " مقترنتان بالرقم (٢)") ، ثم يعزز الطفل على حسب استجابته ، ثم ينتقل البرنامج بالطفل إلى مسائل رياضية رأسية لفظية بسيطة أخرى في ضوء استراتيجيته المتآنية ، تحت إشراف معد الكتاب. ٢- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية اللفظية باستخدام الصور المقترنة بالأرقام بطريقة أفقية كما هي موضحة بالشكل (ب) ، بصوته ، وبلغة بسيطة ، وتتضمن (بياع ليمون معاه ستة وتلاتين ليمونة باع منهم تلاتاشر ليمونة، يبقى بياع الليمون معاه كام ليمونة؟) ، ثم تعرض المثيرات بصورة متآنية، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١).
د- التقويم: يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين لفظيتين رأسيتين ، مسألتين رياضيتين	د- التقويم: يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين لفظيتين رأسيتين ، مسألتين

لفظيتين أفقيتين ، منهما المسألة الرياضية اللفظية الرأسية الموضحة بالشكل (جـ) ، والتي تقرأ بصوته وبنفس اللغة البسيطة ، وتتضمن (معانا ستاشر أرنب بعنا منهم تلاتاشر أرنب ، يبقى فاضل معانا كام أرنب؟) ، المسألة الرياضية اللفظية الأفقية الموضحة بالشكل (د) ، وتتضمن (على معاه ستة وعشرين كورة خدنا منه اربعتاشر كورة ، يبقى على معاه كام كورة؟) ، واللتان تعرضان من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الصور المقترنة بالأرقام على الطفل بطريقة متتالية ، دون مساعدة من معد الكتاب.	رياضيتين لفظيتين أفقيتين ، منهما المسألة الرياضية اللفظية الرأسية الموضحة بالشكل (جـ) ، والتي تقرأ بصوته بلغة بسيطة ، مثال (معانا ستاشر أرنب بعنا منهم تلاتاشر أرنب ، يبقى فاضل معانا كام أرنب؟) ، المسألة الرياضية اللفظية الأفقية الموضحة بالشكل (د) ، وتتضمن (على معاه ستة وعشرين كورة خدنا منه اربعتاشر كورة يبقى على معاه كام كورة؟) ، واللتان تعرضان من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الصور المقترنة بالأرقام على الطفل بطريقة متآنية ، دون مساعدة من معد الكتاب.

أشكال المسائل الرياضية المدونة:



شكل (ب)



شكل (جـ)

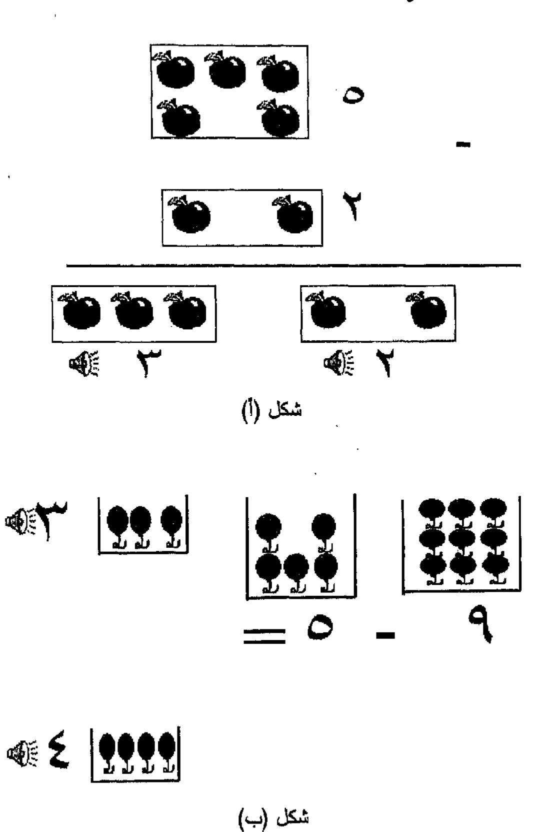
شكل (د)

الجلسة العاشرة: التدريب على طرح رقم مقترن بالصورة من رقم آخر مقترن بالصورة.

١٠-إجراءات التدريب على استراتيجية التجهيز المتتالي	١٠-إجراءات التدريب على استراتيجية التجهيز المتآني
أ- الهدف: أن يتدرب الطفل على طرح رقم مقترن بالصورة من رقم آخر مقترن بالصورة في ضوء استراتيجيته المتتالية. ب- الزمن: (١٦,٥) دقيقة.	أ- الهدف: أن يتدرب الطفل على طرح رقم مقترن بالصورة من رقم آخر مقترن بالصورة في ضوء استراتيجيته المتآنية. ب- الزمن: (١٣) دقيقة.
جـ- الإجراءات: ١-يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية باستخدام الصور المقترنة بالأرقام بطريقة رأسية كما هي موضحة بالشكل (أ) ، في صورة مثيرات متتالية ، فيظهر في البداية المثير خمس تفاحات مقترن بالرقم (٥) ، ثم المثير علامة (-) ، ثم المثير تفاحتان مقترن بالرقم (٢) ، ثم المثير علامة (-) ، ثم الاختياران "تفاحتان مقترنتان بالرقم (٢) ، ثلاث تفاحات مقترنات بالرقم (٣)" ، ثم يستثير البرنامج المعد تفكير الطفل ، بصوت معد الكتاب "يبقو كام" ، ثم يعزز الطفل على حسب استجابته ، ثم ينتقل البرنامج بالطفل إلى مسائل رياضية رأسية أخرى في ضوء استراتيجيته المتتالية ، تحت إشراف معد الكتاب.	جـ- الإجراءات: ١-يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية باستخدام الصور المقترنة بالأرقام بطريقة رأسية كما هي موضحة بالشكل (أ) ، فتظهر جميع مثيرات المسألة الرياضية في آن واحد ، والتي تتضمن "المثير خمس تفاحات مقترن بالرقم (٥) . المثير علامة (-) . المثير تفاحتان مقترن بالرقم (٢) . المثير علامة (-) . الاختياران "تفاحتان مقترنستان بالرقم (٢) ، ثلاث تفاحات مقترنات بالرقم (٣)") ، ثم يستثير البرنامج المعد تفكير الطفل ، بصوت معد الكتاب "يبقو كام" ، ثم ينتقل البرنامج بالطفل إلى مسائل رياضية رأسية أخرى في ضوء استراتيجيته المتآنية ، تحت إشراف معد الكتاب.

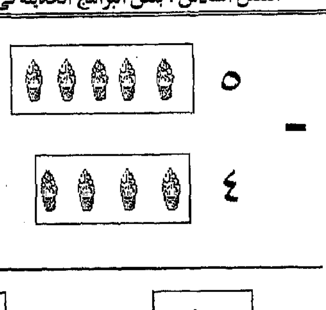
٢-يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية باستخدام الصور المقترنة بالأرقام بطريقة أفقية كما هي موضحة بالشكل (ب) في صورة مثيرات متتالية ، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١).	٢-يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية باستخدام الصور المقترنة بالأرقام بطريقة أفقية كما هي موضحة بالشكل (ب) في صورة مثيرات متآنية ، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١).
د- التقويم: يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين رأسيتين ، مسألتين رياضيتين أفقيتين ، منهما المسألة الرياضية الرأسية الموضحة بالشكل (جـ) ، المسألة الرياضية الأفقية الموضحة بالشكل (د) ، واللتان تعرضان باستخدام الصور المقترنة بالأرقام على الطفل بطريقة متتالية ، دون مساعدة من معد الكتاب.	د- التقويم: يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين رأسيتين ، مسألتين رياضيتين أفقيتين ، منهما المسألة الرياضية الرأسية الموضحة بالشكل (جـ) ، المسألة الرياضية الأفقية الموضحة بالشكل (د) ، واللتان تعرضان باستخدام الصور المقترنة بالأرقام على الطفل بطريقة متآنية ، دون مساعدة من معد الكتاب.

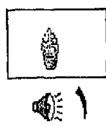
أشكال المسائل الرياضية المدونة:

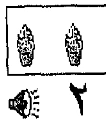


شكل (أ)

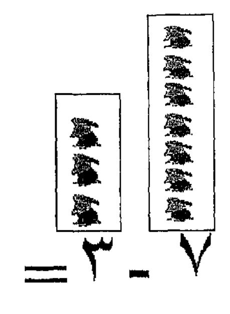
شكل (ب)

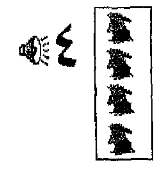


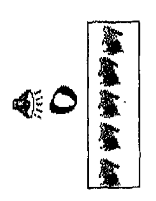




شكل (جـ)







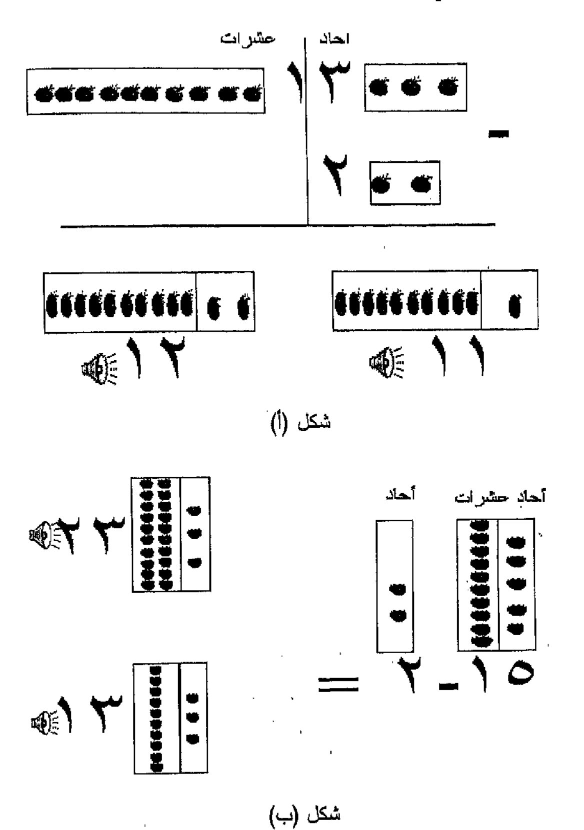
شكل (د)

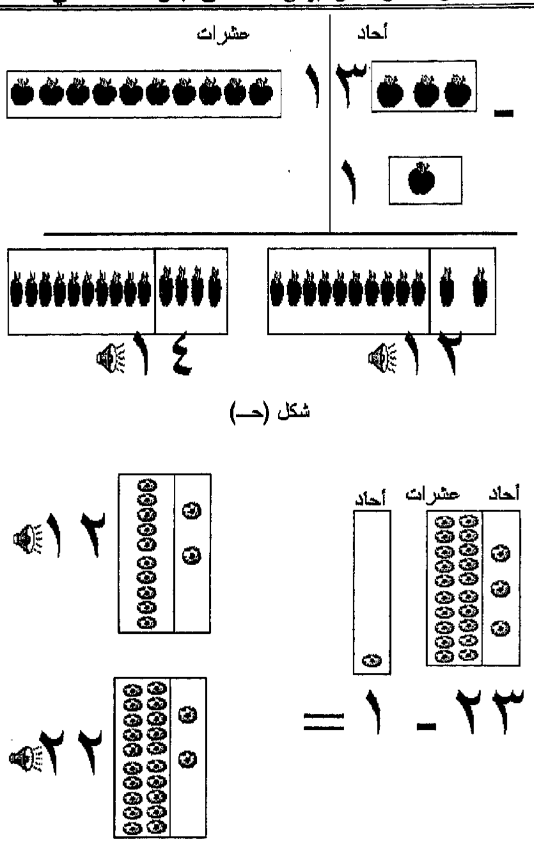
الجلسة الحادية عشرة: التدريب على طرح رقم مقترن بالصورة من عدد مكون من رقمين مقترنين بالصورة بدون استلاف.

١١- إجراءات التدريب على استراتيجية التجهيز المتتالي	١١- إجراءات التدريب على استراتيجية التجهيز المتآني
أ- الهدف: أن يتدرب الطفل على طرح رقم مقترن بالصورة من عدد مكون من رقمين مقترنين بالصورة بدون استلاف في ضوء استراتيجيته المتتالية. ب- الزمن: (١٨) دقيقة.	أ- الهدف: أن يتدرب الطفل على طرح رقم مقترن بالصورة من عدد مكون من رقمين مقترنين بالصورة بدون استلاف في ضوء استراتيجيته المتآنية. ب- الزمن: (١٥) دقيقة.
جـ- الإجراءات: ١- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية باستخدام الصور المقترنة بالأرقام بطريقة رأسية كما هي موضحة بالشكل (أ) ، في صورة مثيرات متتالية ، فيظهر المثير ثلاث عشرة ثمرة من الطماطم مقترن بالعدد (١٣) (تتحرك ثلاث ثمرات من الطماطم مقترنات بالرقم (٣) إلى خانة الآحاد ، ثمرة من الطماطم مقترنة بالرقم (١) "أي عشر ثمرات من الطماطم" إلى خانة العشرات) ، ثم المثير علامة (-) ، ثم المثير ثمرتان من الطماطم مقترنتين بالرقم (٢) إلى خانة الآحاد ، ثم المثير علامة (ـــ) ، ثم الاختياران "إحدى عشرة ثمرة من الطماطم مقترنة بالعدد (١١)، أثنتا عشرة ثمرة من الطماطم	جـ- الإجراءات: ١- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية باستخدام الصور المقترنة بالأرقام بطريقة رأسية كما هي موضحة بالشكل (أ) ، فتظهر جميع مثيرات المسألة الرياضية في آن واحد ، والتي تتضمن (المثير ثلاث عشرة ثمرة من الطماطم مقترن بالعدد (١٣) والذي ينقسم إلى "ثلاث ثمرات من الطماطم" مقترنات بالرقم (٣) في خانة الآحاد ، ثمرة من الطماطم مقترنة بالرقم (١) (أي عشر ثمرات من الطماطم) في خانة العشرات" . المثير علامة (-) . المثير ثمرتان من الطماطم مقترنتين بالرقم (٢) في خانة الآحاد . المثير علامة (ـــ) . الاختياران "إحدى عشرة ثمرة من الطماطم مقترنة بالرقم (١١) ، أثنتا عشرة ثمرة من الطماطم مقترنة بالعدد(١٢)")،

مقترنة بالعدد (١٢)" ، ثم يستثير البرنامج المعد تفكير الطفل ، بصوت معد الكتاب "يبقو كام" ، ثم يعزز الطفل على حسب استجابته ، ثم ينتقل البرنامج بالطفل إلى مسائل رياضية أخرى فى ضوء استراتيجيته المتتالية ، تحت إشراف معد الكتاب. ٢- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية باستخدام الصور بطريقة أفقية كما هى موضحة بالشكل (ب) فى صورة مثيرات متتالية ، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة(١).	ثم يستثير البرنامج المعد تفكير الطفل، بصوت معد الكتاب "يبقو كام" ، ثم يعزز الطفل على حسب استجابته ، ثم ينتقل البرنامج بالطفل إلى مسائل رياضية أخرى فى ضوء استراتيجيته المتآنية ، تحت إشراف معد الكتاب. ٢- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية باستخدام الصور بطريقة أفقية كما هى موضحة بالشكل (ب) فى صورة مثيرات متآنية ، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١).
د- التقويم: يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين رأسيتين ، مسألتين رياضيتين أفقيتين ، منهما المسألة الرياضية الرأسية الموضحة بالشكل (جـ) ، المسألة الرياضية الأفقية الموضحة بالشكل (د) ، واللتان تعرضان باستخدام الصور المقترنة بالأرقام على الطفل بطريقة متتالية ، دون مساعدة من معد الكتاب.	د- التقويم: يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين رأسيتين ، مسألتين رياضيتين أفقيتين ، منهما المسألة الرياضية الرأسية الموضحة بالشكل (جـ) ، المسألة الرياضية الأفقية الموضحة بالشكل (د) ، واللتان تعرضان باستخدام الصور المقترنة بالأرقام على الطفل بطريقة متآنية ، دون مساعدة من معد الكتاب.

أشكال المسائل الرياضية المدونة :





شكل (حـ)

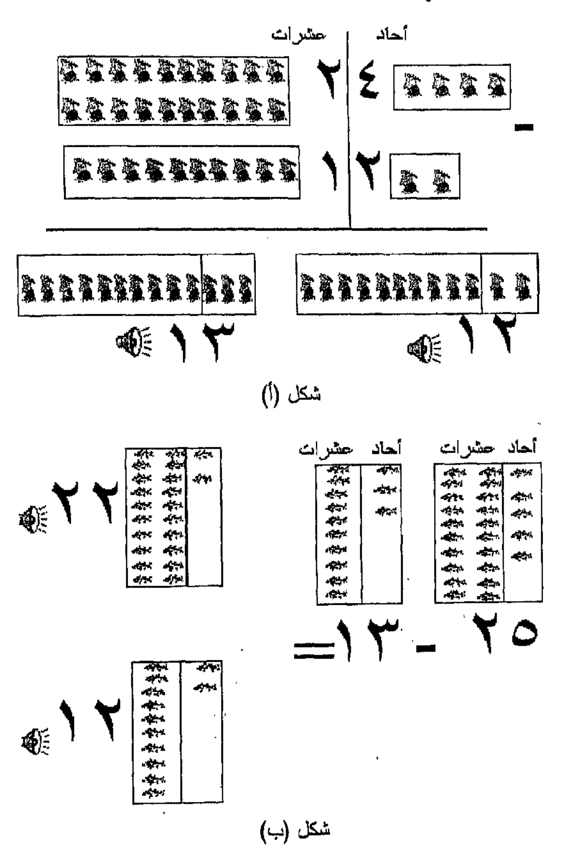
شكل (د)

الجلسة الثانية عشرة: التدريب على طرح عدد مكون من رقمين مقترنين بالصورة من عدد آخر مكون من رقمين مقترنين بالصورة بدون استلاف.

١٢- إجراءات التدريب على استراتيجية التجهيز المتتالى	١٢- إجراءات التدريب على استراتيجية التجهيز المتآنى
أ- الهدف: أن يتدرب الطفل على طرح عدد مكون من رقمين مقترنين بالصورة من عدد آخر مكون من رقمين مقترنين بالصورة بدون استلاف فى ضوء استراتيجيته المتتالية. ب- الزمن: (٢٠) دقيقة.	أ- الهدف: أن يتدرب الطفل على طرح عدد مكون من رقمين مقترنين بالصورة من عدد آخر مكون من رقمين مقترنين بالصورة بدون استلاف فى ضوء استراتيجيته المتآنية. ب- الزمن: (١٦,٥) دقيقة.
جـ- الإجراءات: ١- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية باستخدام الصور المقترنة بالأرقام بطريقة رأسية كما هى موضحة بالشكل (أ) ، فى صورة مثيرات متتالية ، فيظهر المثير أربعة وعشرون أرنبا مقترن بالعدد (٢٤) (يتحرك أربعة أرانب مقترنة بالرقم (٤) إلى خانة الآحاد ، أرنبان مقترنان بالرقم (٢) "أى عشرون أرنبا" إلى خانة العشرات) ، ثم المثير علامة (-) ، ثم المثير أثنا عشر أرنبا مقترن بالرقم (١٢) (يتحرك أرنبان مقترنان بالرقم (٢) إلى خانة الآحاد ، أرنب مقترن بالرقم (١) "أى عشر أرانب" إلى خانة العشرات) ، ثم المثير علامة (ـــ) ، ثم الاختياران "أثنا عشر أرنبا مقترن	جـ- الإجراءات: ١- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية باستخدام الصور المقترنة بالأرقام بطريقة رأسية كما هى موضحة بالشكل (أ) ، فتظهر جميع مثيرات المسألة الرياضية فى آن واحد ، والتى تتضمن (المثير أربعة وعشرون أرنبا مقترن بالعدد (٢٤) الذى ينقسم إلى "أربعة أرانب مقترنة بالرقم (٤) فى خانة الآحاد ، أرنبان مقترنان بالرقم (٢) (أى عشرون أرنبا) فى خانة العشرات" . المثير علامة (-) . المثير أثنا عشر أرنبا مقترن بالعدد (١٢) الذى ينقسم إلى "أرنبين مقترنين بالرقم (٢) فى خانة الآحاد ، أرنب مقترن بالرقم (١) (أى عشر أرانب) فى خانة العشرات" ، المثير علامة (ـــ) . الاختياران "أثنا عشر أرنبا مقترن بالرقم

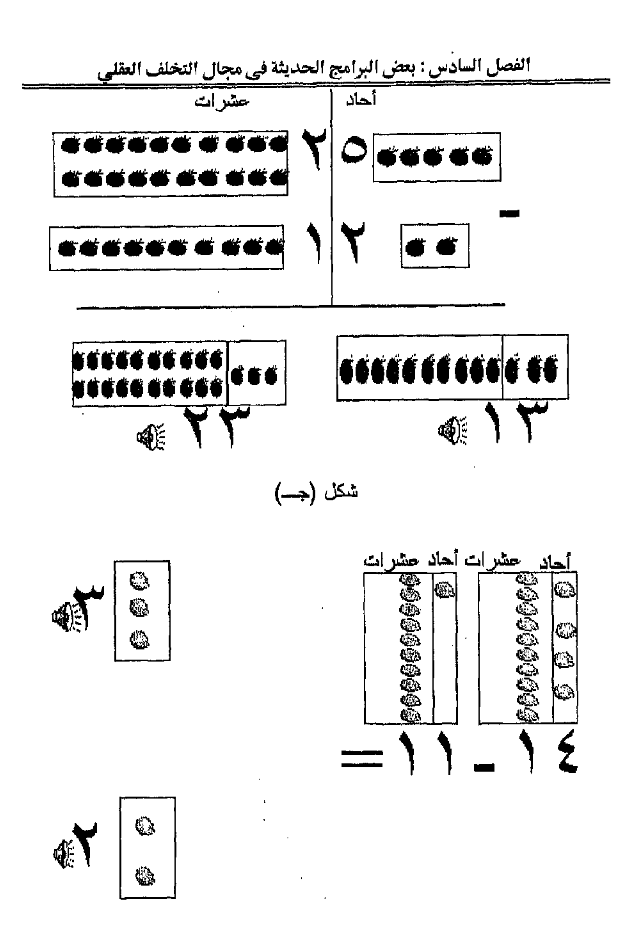
بالرقم (١٢) ، ثلاثة عشر أرنبا مقترن بالرقم (١٣)" ، ثم يستثير البرنامج المعد تفكير الطفل ، بصوت معد الكتاب "يبقو كام أرنب" ، ثم يعزز الطفل على حسب استجابته ، ثم ينتقل البرنامج بالطفل إلى مسائل رياضية رأسية أخرى في ضوء استراتيجيته المتتالية ، تحت إشراف معد الكتاب. ٢- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية باستخدام الصور المقترنة بالأرقام بطريقة أفقية كما هي موضحة بالشكل (ب) في صورة مثيرات متتالية ، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١).	(١٢) ، ثلاثة عشر أرنبا مقترن بالرقم (١٣)") ، ثم يستثير البرنامج المعد تفكير الطفل ، بصوت معد الكتاب "يبقو كام أرنب" ، ثم يعزز الطفل على حسب استجابته ، ثم ينتقل البرنامج بالطفل إلى مسائل رياضية رأسية أخرى في ضوء استراتيجيته المتآنية ، تحت إشراف معد الكتاب. ٢- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية باستخدام الصور المقترنة بالأرقام بطريقة أفقية كما هي موضحة بالشكل (ب) في صورة مثيرات متآنية ، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١).
د- التقويم: يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين رأسيتين ، مسألتين رياضيتين أفقيتين ، منهما المسألة الرياضية الرأسية الموضحة بالشكل (جـ) ، المسألة الرياضية الأفقية الموضحة بالشكل (د) ، واللتان تعرضان باستخدام الصور المقترنة بالأرقام على الطفل بطريقة متتالية ، دون مساعدة من معد الكتاب.	د- التقويم: يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين رأسيتين ، مسألتين رياضيتين أفقيتين ، منهما المسألة الرياضية الرأسية الموضحة بالشكل (جـ) ، المسألة الرياضية الأفقية الموضحة بالشكل (د) ، واللتان تعرضان باستخدام الصور المقترنة بالأرقام على الطفل بطريقة متآنية ، دون مساعدة من معد الكتاب.

أشكال المسائل الرياضية المدونة:



شكل (أ)

شكل (ب)



شكل (جـ)

شكل (د)

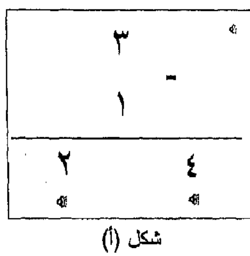
جـ- الجزء المجرد (الأرقام):

الجلسة الثالثة عشرة: التدريب على طرح رقم من رقم آخر من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الأرقام.

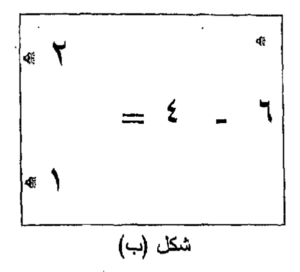
١٣- إجراءات التدريب على استراتيجية التجهيز المتتالي	١٣- إجراءات التدريب على استراتيجية التجهيز المتآني
أ- الهدف: أن يتدرب الطفل على طرح رقم من رقم آخر من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الأرقام فى ضوء استراتيجيته المتتالية. ب- الزمن: (١٣,٥) دقيقة.	أ- الهدف: أن يتدرب الطفل على طرح رقم من رقم آخر من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الأرقام فى ضوء استراتيجيته المتآنية. ب- الزمن: (١١) دقيقة.
جـ- الإجراءات: ١-يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية اللفظية باستخدام الأرقام بطريقة رأسية كما هى موضحة بالشكل (أ) ، بصوته ، وبلغة بسيطة ، وتتضمن (ضياء معاه تلت أمشاط أبوه أخذ منه مشط ، يبقي ضياء معاه كام مشط؟) ، ثم تعرض المثيرات بصورة متتالية مع اقتران الصوت بالرقم ، فيظهر المثير الرقم (٣) ، ثم المثير علامة (-) ، ثم المثير الرقم (١) ، ثم المثير علامة (=) ، ثم الاختياران (٤ ، ٢) ، ثم يعزز الطفل على حسب استجابته ، ثم ينتقل البرنامج بالطفل إلى مسائل رياضية رأسية لفظية بسيطة أخرى فى ضوء استراتيجيته المتتالية ، تحت إشراف معد الكتاب.	جـ- الإجراءات: ١- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية اللفظية باستخدام الأرقام بطريقة رأسية كما هى موضحة بالشكل (أ) ، بصوته ، وبلغة بسيطة ، وتتضمن (ضياء معاه تلت أمشاط أبوه أخذ منه مشط ، يبقي ضياء معاه كام مشط؟) ، فتظهر جميع مثيرات المسألة الرياضية مقترنة بالصوت فى آن واحد ، والتى تتضمن (المثير الرقم (٣) ، المثير علامة (-) ، المثير الرقم (١) ، المثير علامة (=) ، ثم الاختياران (٤ ، ٢) ، ثم يعزز الطفل على حسب استجابته ، ثم ينتقل البرنامج بالطفل إلى مسائل رأسية لفظية بسيطة أخرى فى ضوء استراتيجيته المتآنية ، تحت إشراف معد الكتاب.

٢- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية اللفظية باستخدام الأرقام بطريقة أفقية كما هى موضحة بالشكل (ب) ، بصوته ، وبلغة بسيطة ، وتتضمن (فوزى معاه ست برتقانات أده لأخته الكبيرة أربع برتقانات ، يبقى فوزى معاه كام برتقانة؟) ، ثم تعرض المثيرات بصورة متتالية ، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١).	٢- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية اللفظية باستخدام الأرقام بطريقة أفقية كما هى موضحة بالشكل (ب) ، بصوته ، وبلغة بسيطة ، وتتضمن (فوزى معاه ست برتقانات أده لأخته الكبيرة أربع برتقانات ، يبقى فوزى معاه كام برتقانة؟) ، ثم تعرض المثيرات بصورة متآنية ، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١).
د- التقويم: يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين لفظيتين رأسيتين ، مسألتين رياضيتين لفظيتين أفقيتين ، منهما المسألة الرياضية اللفظية الرأسية الموضحة بالشكل (جـ) ، والتى تقرأ بصوت معد الكتاب وبنفس اللغة البسيطة ، وتتضمن (إبراهيم معاه ست كور أده أستاذ وليد كوره ، يبقى إبراهيم اتفضل معاه كام كورة؟) ، المسألة الرياضية اللفظية الأفقية الموضحة بالشكل (د) ، وتتضمن (شيماء معاها تسع موزات أدت لأختها الكبيرة تلت موزات ، يبقى شيماء اتفضل معاها كام موزة؟) ، واللتان تعرضان من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الأرقام على الطفل بطريقة متتالية ، دون مساعدة من معد الكتاب.	د- التقويم: يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين لفظيتين رأسيتين ، مسألتين رياضيتين لفظيتين أفقيتين ، منهما المسألة الرياضية اللفظية الرأسية الموضحة بالشكل (جـ) ، والتى تقرأ بصوت معد الكتاب وبنفس اللغة البسيطة وتتضمن (إبراهيم معاه ست كور أده أستاذ وليد كورة ، يبقى إبراهيم اتفضل معاه كام كورة؟) ، المسألة الرياضية اللفظية الأفقية الموضحة بالشكل (د) ، وتتضمن (شيماء معاها تسع موزات أدت لأختها الكبيرة تلت موزات ، يبقى شيماء اتفضل معاها كام موزة؟) ، واللتان تعرضان من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الأرقام على الطفل بطريقة متآنية ، دون مساعدة من معد الكتاب.

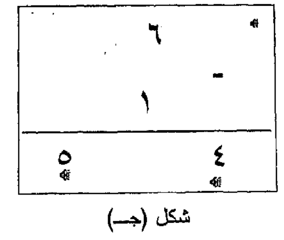
أشكال المسائل الرياضية المدونة:



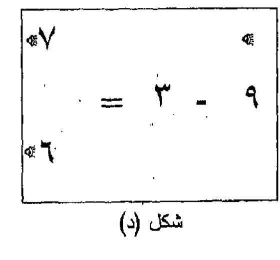
شكل (أ)



شكل (ب)



شكل (جـ)



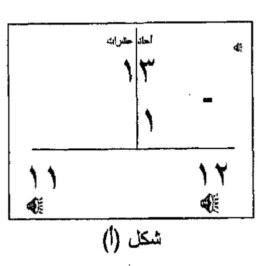
شكل (د)

الجلسة الرابعة عشرة: التدريب على طرح رقم من عدد مكون من رقمين بدون استلاف من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الأرقام.

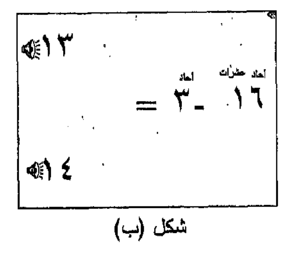
١٤-إجراءات التدريب على استراتيجية التجهيز المتتالي	١٤-إجراءات التدريب على استراتيجية التجهيز المتآني
أ- الهدف: أن يتدرب الطفل على طرح رقم من عدد مكون من رقمين بدون استلاف من خلال المسائل الرياضية اللفظية باستخدام الأرقام في ضوء استراتيجيته المتتالية. ب- الزمن: (١٥) دقيقة.	أ- الهدف: أن يتدرب الطفل على طرح رقم من عدد مكون من رقمين بدون استلاف من خلال المسائل الرياضية اللفظية باستخدام الأرقام في ضوء استراتيجيته المتآنية. ب- الزمن: (١٢,٥) دقيقة.
جـ- الإجراءات: ١- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية اللفظية باستخدام الأرقام بطريقة رأسية كما هي موضحة بالشكل (أ) ، بصوته ، وبلغة بسيطة ، وتتضمن (أحمد معاه تلتاشر بلية أخدنا منه بلية ، يبقى أحمد معاه كام بلية؟) ، ثم تعرض المثيرات بصورة متتالية ، مع اقتران الصوت بالرقم ، فيظهر المثير العدد (١٣) (يتحرك الرقم (٣) إلى خانة الآحاد ، الرقم (١) "أى عشر بليات" إلى خانة العشرات) ، ثم المثير علامة (.) ، ثم يتحرك المثير الرقم (١) إلى خانة الآحاد ، ثم المثير علامة (ـ) ، ثم الاختياران (١٢ ، ١١) ، ثم يعزز الطفل على حسب استجابته ، ثم ينتقل البرنامج بالطفل إلى مسائل رياضية لفظية	جـ- الإجراءات: ١- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية اللفظية باستخدام الأرقام بطريقة رأسية كما هي موضحة بالشكل (أ) ، بصوته ، وبلغة بسيطة ، وتتضمن (أحمد معاه تلتاشر بلية أخدنا منه بلية ، يبقى أحمد معاه كام بلية؟) ، فتظهر جميع مثيرات المسألة الرياضية مقترنة بالصوت في آن واحد ، والتي تتضمن (المثير العدد (١٣) والذى ينقسم إلى "الرقم (٣) في خانة الآحاد ، الرقم (١) (أى عشر بليات) في خانة العشرات". المثير علامة (.) . المثير الرقم (١) في خانة الآحاد ، المثير علامة (ـــ) . الاختياران (١٢ ، ١١") ، ثم يعزز الطفل على حسب استجابته ، ثم ينتقل البرنامج بالطفل إلى مسائل

بسيطة أخرى في ضوء استراتيجيته المتتالية ، تحت إشراف معد الكتاب. ٢- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية اللفظية باستخدام الأرقام بطريقة أفقية كما هي موضحة بالشكل (ب) ، بصوته ، وبلغة بسيطة ، وتتضمن (معانا ستاشر كورة بعنا منهم تلت كورات ، يبقى إحنا معانا كام كورة؟) ، ثم تعرض المثيرات بصورة متتالية ، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١).	رياضية لفظية بسيطة أخرى في ضوء استراتيجيته المتآنية ، تحت إشراف معد الكتاب. ٢- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية اللفظية باستخدام الأرقام بطريقة أفقية كما هي موضحة بالشكل (ب) ، بصوته ، وبلغة بسيطة ، وتتضمن (معانا ستاشر كورة بعنا منهم تلت كور ، يبقى إحنا معانا كام كورة؟) ، ثم تعرض المثيرات بصورة متآنية ، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١).
د- التقويم: يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين لفظيتين رأسيتين ، مسألتين رياضيتين لفظيتين أفقيتين ، منهما المسألة الرياضية اللفظية الرأسية الموضحة بالشكل (جـ) ، والتي تقرأ بصوته وبنفس اللغة البسيطة وتتضمن (معانا اربعتاشر قطعة جيلاتي أكلنا منهم قطعتين جيلاتي ، يبقى احنا معانا كام قطعة جيلاتي؟) ، المسألة الرياضية اللفظية الأفقية الموضحة بالشكل (د) ، وتتضمن (خالد اصطاد خمسة وعشرين سمكة وقعت منه سمكة ، يبقى خالد فاضل معاه كام سمكة؟) ، واللتان تعرضان من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الأرقام على الطفل بطريقة متتالية ، دون مساعدة من معد الكتاب.	د- التقويم: يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين لفظيتين رأسيتين ، مسألتين رياضيتين لفظيتين أفقيتين ، منهما المسألة الرياضية اللفظية الرأسية الموضحة بالشكل (جـ) ، والتي تقرأ بصوته وبنفس اللغة البسيطة ، وتتضمن (معانا اربعتاشر قطعة جيلاتي أكلنا منهم قطعتين جيلاتي ، يبقى احنا معانا كام قطعة جيلاتي؟) ، المسألة الرياضية اللفظية الأفقية الموضحة بالشكل (د) ، وتتضمن (خالد اصطاد خمسة وعشرين سمكة وقعت منه سمكة ، يبقى خالد فاضل معاه كام سمكة؟) ، واللتان تعرضان من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الأرقام على الطفل بطريقة متآنية ، دون مساعدة من معد الكتاب.

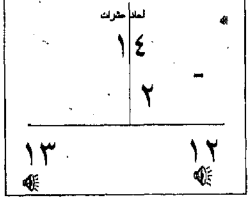
أشكال المسائل الرياضية المدونة:



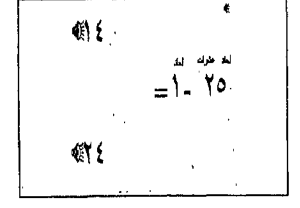
شكل (أ)



شكل (ب)



شكل (جـ)



شكل (د)

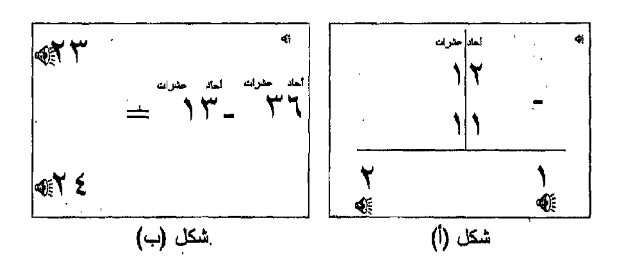
الجلسة الخامسة عشرة: التدريب على طرح عدد مكون من رقمين مع عدد آخر مكون من رقمين بدون استلاف من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الأرقام.

١٥-إجراءات التدريب على استراتيجية التجهيز المتتالى	١٥-إجراءات التدريب على استراتيجية التجهيز المتآنى
أ- الهدف: أن يتدرب الطفل على طرح عدد مكون من رقمين من عدد آخر مكون من رقمين بدون استلاف من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الأرقام في ضوء استراتيجيته المتتالية. ب- الزمن: (١٦) دقيقة.	أ- الهدف: أن يتدرب الطفل على طرح عدد مكون من رقمين من عدد آخر مكون من رقمين بدون استلاف من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الأرقام في ضوء استراتيجيته المتآنية. ب- الزمن: (١٤) دقيقة.
جـ- الإجراءات: ١- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الأرقام بطريقة رأسية كما هي موضحة بالشكل (أ) ، بصوته ، وبلغة بسيطة ، وتتضمن (معانا اتناشر ازازة كاكولا شربنا منهم احداشر ازازة كاكولا ، يبقى فاضل معانا كام ازازة كاكولا؟) ثم تعرض المثيرات بصورة متتالية مع اقتران الصوت بالرقم ، فيظهر المثير العدد (١٢) (يتحرك الرقم (٢) إلى خانة الآحاد ، الرقم (١) "أى عشرة" إلى خانة العشرات) ، ثم المثير علامة (-) ، ثم المثير العدد (١١) (يتحرك الرقم (١) إلى خانة الآحاد ، الرقم (١) "أى.	جـ- الإجراءات: ١- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الأرقام بطريقة رأسية كما هي موضحة بالشكل (أ) ، بصوته ، وبلغة بسيطة ، وتتضمن (معانا اتناشر ازازة كاكولا شربنا منهم احداشر ازازة كاكولا ، يبقى فاضل معانا كام ازازة كاكولا؟) فتظهر جميع مثيرات المسألة الرياضية مقترنة بالصوت في آن واحد ، والتي تتضمن (المثير العدد (١٢) الذى ينقسم إلى "الرقم (٢) في خانة الآحاد ، الرقم (١) (أى عشرة) في خانة العشرات" . المثير علامة (-) . المثير العدد (١١) الذى ينقسم إلى "الرقم (١) في خانة الآحاد ، والرقم (١) (أى عشرة) في خانة العشرات" . المثير

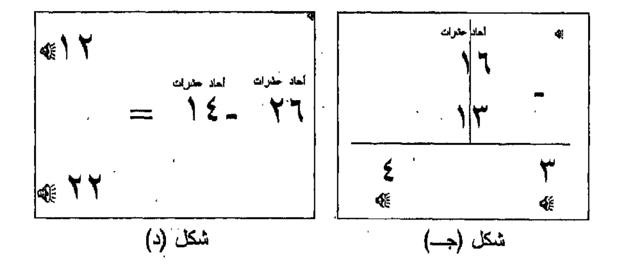
عشرة" إلى خانة العشرات) ، ثم المثير علامة (-) ، ثم الاختياران (١ ، ٢) ، ثم يعزز الطفل على حسب استجابته ، ثم ينتقل البرنامج بالطفل إلى مسائل رأسية لفظية بسيطة أخرى في ضوء استراتيجيته المتتالية ، تحت إشراف معد الكتاب ٢- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الأرقام بطريقة أفقية كما هي موضحة بالشكل (ب) ، بصوته ، وبلغة بسيطة ، وتتضمن (بياع ليمون معاه ستة وتلاتين ليمونة باع منهم تلاتاشر ليمونة ، يبقى بياع الليمون معاه كام ليمونة؟) ، ثم تعرض المثيرات بصورة متتالية ، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١).	علامة (-) . الاختياران "١ ، ٢") ، ثم يعزز الطفل على حسب استجابته ، ثم ينتقل البرنامج بالطفل إلى مسائل رياضية لفظية بسيطة أخرى في ضوء استراتيجيته المتآنية ، تحت إشراف معد الكتاب. ٢- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الأرقام بطريقة أفقية كما هي موضحة بالشكل (ب) ، بصوته ، وبلغة بسيطة ، وتتضمن (بياع ليمون معاه ستة وتلاتين ليمونة باع منهم تلاتاشر ليمونة ، يبقى بياع الليمون معاه كام ليمونة؟) ، ثم تعرض المثيرات بصورة متآنية ،ثم تكرر نفس خطوات الفقرة(١).
د- التقويم: يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين لفظيتين رأسيتين ، مسألتين رياضيتين لفظيتين أفقيتين ، منهما المسألة الرياضية اللفظية الرأسية الموضحة بالشكل (جـ) ، والتي تقرأ بصوته وبلغة بسيطة ، مثال (معانا ستاشر أرنب بعنا منهم تلاتاشر أرنب ، يبقى فاضل معانا كام أرنب؟) ، المسألة الرياضية اللفظية الأفقية الموضحة بالشكل (د) ، وتتضمن (على معاه ستة وعشرين كورة خدنا منه اربعتاشر كورة ،	د- التقويم: يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين لفظيتين رأسيتين ، مسألتين رياضيتين لفظيتين أفقيتين ، منهما المسألة الرياضية اللفظية الرأسية الموضحة بالشكل (جـ) ، والتي تقرأ بصوته وبنفس اللغة البسيطة ، وتتضمن (معانا ستاشر أرنب بعنا منهم تلاتشر أرنب ، يبقى فاضل معانا كام أرنب؟) ، المسألة الرياضية اللفظية الأفقية الموضحة بالشكل (د) ، وتتضمن (على معاه ستة وعشرين كورة خدنا منه اربعتاشر كورة، يبقى على معاه كام كورة؟) ، واللتان

يبقى على معاه كام كورة؟) ، واللتان تعرضان من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الأرقام على الطفل بطريقة متتالية ، دون مساعدة من معد الكتاب.	تعرضان من خلال المسائل الرياضية اللفظية البسيطة باستخدام الأرقام على الطفل بطريقة متآنية ، دون مساعدة من معد الكتاب.

أشكال المسائل الرياضية المدونة:



شكل (أ) شكل (ب)



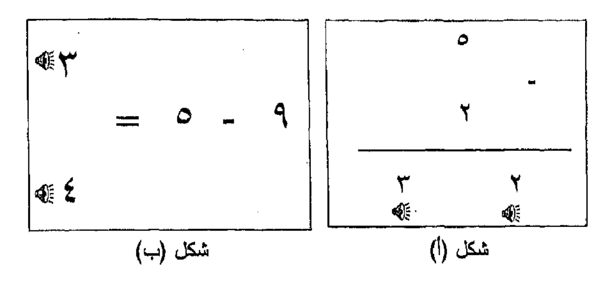
شكل (جـ) شكل (د)

الجلسة السادسة عشرة: التدريب على طرح رقم من رقم آخر باستخدام الأرقام.

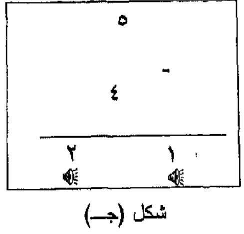
١٦- إجراءات التدريب على استراتيجية التجهيز المتتالي	١٦- إجراءات التدريب على استراتيجية التجهيز المتآني
أ- الهدف: أن يتدرب الطفل على طرح رقم من رقم آخر باستخدام الأرقام في ضوء استراتيجيته المتتالية. ب- الزمن: (١٧,٥) دقيقة.	أ- الهدف: أن يتدرب الطفل على طرح رقم من رقم آخر باستخدام الأرقام في ضوء استراتيجيته المتآنية. ب- الزمن: (١٦) دقيقة.
جـ- الإجراءات: ١-يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية باستخدام الأرقام بطريقة رأسية كما هي موضحة بالشكل (أ) ، في صورة مثيرات متتالية ، فيظهر المثير الرقم (٥) ، ثم المثير علامة (-) ، ثم المثير الرقم (٢) ، ثم المثير علامة (ـــ) ، ثم الاختياران (٢ ، ٣) ، ثم يستثير البرنامج المعد تفكير الطفل ، بصوت معد الكتاب "يبقو كام" ، ثم ينتقل البرنامج بالطفل إلى مسائل رياضية رأسية أخرى في ضوء استراتيجيته المتتالية ، تحت إشراف معد الكتاب.	جـ- الإجراءات: ١-يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية باستخدام الأرقام بطريقة رأسية كما هي موضحة بالشكل (أ) فتظهر جميع مثيرات المسألة الرياضية في آن واحد ، والتي تتضمن (المثير الرقم (٥) . المثير علامة (-) . المثير الرقم (٢) . المثير علامة (ـــ) . الاختياران "٢ ، ٣") ، ثم يستثير البرنامج المعد تفكير الطفل ، بصوت معد الكتاب "يبقو كام" ، ثم يعزز الطفل على حسب استجابته ، ثم ينتقل البرنامج بالطفل إلى مسائل رياضية رأسية أخرى في ضوء استراتيجيته المتآنية ، تحت إشراف معد الكتاب.
٢-يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية باستخدام الأرقام بطريقة أفقية كما هي موضحة بالشكل (ب) في صورة مثيرات متتالية ، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١).	٢-يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية باستخدام الأرقام بطريقة أفقية كما هي موضحة بالشكل (ب) في صورة مثيرات متآنية ، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١).

د- التقويم: يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين رأسيتين ، مسألتين رياضيتين أفقيتين ، منهما المسألة الرياضية الرأسية الموضحة بالشكل (جـ) ، المسألة الرياضية الأفقية الموضحة بالشكل (د) ، واللتان تعرضان باستخدام الأرقام على الطفل بطريقة متتالية ، دون مساعدة من معد الكتاب.	د- التقويم: يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين رأسيتين ، مسألتين رياضيتين أفقيتين ، منهما المسألة الرياضية الرأسية الموضحة بالشكل (جـ) ، المسألة الرياضية الأفقية الموضحة بالشكل (د) ، واللتان تعرضان باستخدام الأرقام على الطفل بطريقة متآنية ، دون مساعدة من معد الكتاب.

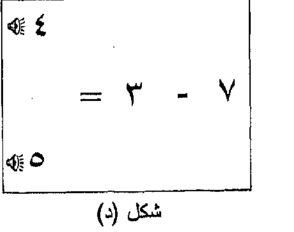
أشكال المسائل الرياضية المدونة:



شكل (أ)   شكل (ب)



شكل (جـ)



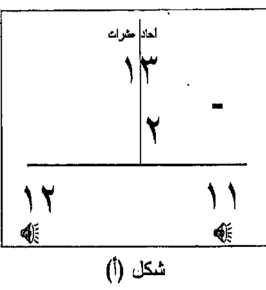
شكل (د)

الجلســـة الســـابعة عشرة: التدريب على طرح رقم من عدد مكون من رقمين بدون استلاف باستخدام الأرقام.

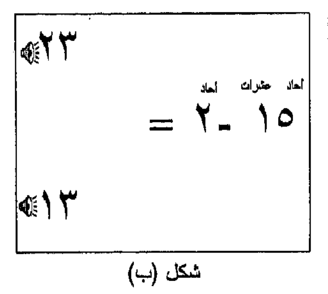
١٧- إجراءات التدريب على استراتيجية التجهيز المتتالي	١٧- إجراءات التدريب على استراتيجية التجهيز المتآني
أ- الهدف: أن يتدرب الطفل على طرح رقم من عدد مكون من رقمين بدون استلاف باستخدام الأرقام في ضوء استراتيجيته المتتالية. ب- الزمن: (١٩) دقيقة.	أ- الهدف: أن يتدرب الطفل على طرح رقم من عدد مكون من رقمين بدون استلاف باستخدام الأرقام في ضوء استراتيجيته المتآنية. ب- الزمن: (١٧,٥) دقيقة.
جـ- الإجراءات: ١- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية باستخدام الأرقام بطريقة رأسية كما هي موضحة بالشكل (أ) ، في صورة مثيرات متتالية ، فيظهر المثير العدد (١٣) (يتحرك الرقم (٣) إلى خانة الآحاد ، الرقم (١) "أي عشرة" إلى خانة العشرات) ، ثم المثير علامة (-) ، ثم المثير الرقم (٢) إلى خانة الآحاد ، ثم المثير علامة (ـ) ، ثم الاختياران (١١ ، ١٢) ، ثم يستثير البرنامج المعد تفكير الطفل ، بصوت معد الكتاب "يبقو كام" ، ثم يعزز الطفل على حسب استجابته ، ثم ينتقل البرنامج بالطفل إلى مسائل رياضية رأسية أخرى في ضوء استراتيجيته المتتالية ، تحت إشراف معد الكتاب. ٢- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية باستخدام الأرقام بطريقة أفقية كما هي موضحة بالشكل (ب) في صورة مثيرات متتالية ، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١).	جـ- الإجراءات: ١- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية باستخدام الأرقام بطريقة رأسية كما هي موضحة بالشكل (أ) ، فتظهر جميع مثيرات المسألة الرياضية في آن واحد ، والتي تتضمن (المثير العدد (١٣) الذي ينقسم إلى "الرقم (٣) في خانة الآحاد ، الرقم (١) (أي عشرة) في خانة العشرات". المثير علامة (-). المثير الرقم (٢) في خانة الآحاد. المثير علامة (ـ). الاختياران "١١ ، ١٢") ، ثم يستثير البرنامج المعد تفكير الطفل ، بصوت معد الكتاب "يبقو كام" ، ثم يعزز الطفل على حسب استجابته ، ثم ينتقل البرنامج بالطفل إلى مسائل رياضية رأسية أخرى في ضوء استراتيجيته المتآينة ، تحت إشراف معد الكتاب. ٢- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية باستخدام الأرقام بطريقة أفقية كما هي موضحة بالشكل (ب) في صورة مثيرات متآنية ، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١).

د- التقويم: يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين رأسيتين ، مسألتين رياضيتين أفقيتين ، منهما المسألة الرياضية الرأسية الموضحة بالشكل (جـ) ، المسألة الرياضية الأفقية الموضحة بالشكل (د) ، واللتان تعرضان باستخدام الأرقام على الطفل بطريقة متتالية ، دون مساعدة من معد الكتاب.	د- التقويم: يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين رأسيتين ، مسألتين رياضيتين أفقيتين ، منهما المسألة الرياضية الرأسية الموضحة بالشكل (جـ) ، المسألة الرياضية الأفقية الموضحة بالشكل (د) ، واللتان تعرضان باستخدام الأرقام على الطفل بطريقة متآنية ، دون مساعدة من معد الكتاب.

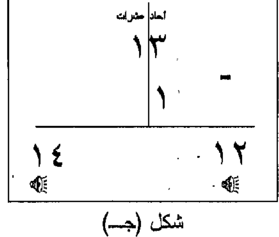
أشكال المسائل الرياضية المدونة:



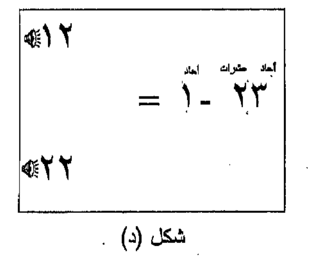
شكل (أ)



شكل (ب)



شكل (جـ)



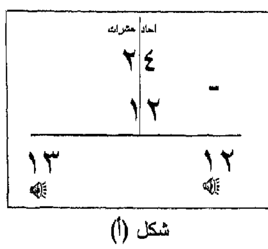
شكل (د)

الجلسة الثامنة عشرة: التدريب على طرح عدد مكون من رقمين من عدد آخر مكون من رقمين بدون استلاف باستخدام الأرقام.

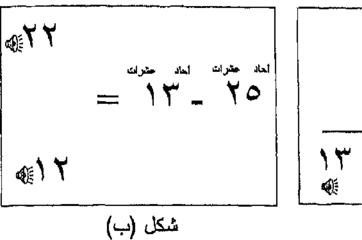
١٨- إجـــراءات التدريـــب عـــلى استراتيجية التجهيز المتتالى	١٨- إجراءات التدريب على استراتيجية التجهيز المتآنى
أ- الهـدف: أن يـتدرب الطفـل عـلى طرح عدد مكون من رقمين من عدد آخر مكون من رقمين بدون استلاف باســتخدام الأرقــام فــى ضـــوء استراتيجيته المتتالية. ب- الزمن: (٢٢) دقيقة.	أ- الهـدف: أن يتدرب الطفـل عـلى طرح عـدد مكـون مـن رقمـين مـن عـدد آخر مكـــون مـــن رقمـــين بـــدون اســتلاف باستخدام الأرقام فى ضوء استراتيجيته المتآنية. ب- الزمن: (٢٠) دقيقة.
جـ- الإجراءات: ١- يقـوم معـد الكـتاب بعرض المسـألة الرياضية باسـتخدام الأرقـام بطـريقة رأسية كمـا هـى موضحة بالشكل (أ) ، فـى صـورة مـثيرات متتالـية ، فـيظهر المـثير العـدد (٢٤) (يـتحرك الـرقم (٤) إلى خانــة الآحــاد ، الــرقم (٢) "أى عشـرون" إلى خانــة العشـرات) ، ثـم المـثير علامــة (-) ، ثـم المــثير العــدد (١٢) (يــتحرك الــرقم (٢) إلى خانـــة الآحــاد ، الـرقم (١) "أى عشـرة" إلى خانة العشرات)، ثم المثير علامة (ــ) ، ثم الاختـيارات (١٢ ، ١٣) ، ثـم يستثير البرنامج المعد تفكير الطفل ، بصوت معـد الكـتاب "يـبقو كـام" ، ثـم يعـزز الطفـل عـلى حسـب اسـتجابته، ثـم ينـتقل الـبرنامج بـالطفل إلى مسـائل رياضـية رأسـية أخـرى فـى ضـوء اسـتراتيجيته المتتالية ، تحـت إشراف معد الكتاب.	جـ- الإجراءات: ١- يقـوم معــد الكــتاب بعــرض المســألة الرياضية باستخدام الأرقام بطريقة رأسية كمـا هـى موضـحة بالشـكل (أ) ، فـتظهر جميع مثيرات المسألة الرياضية فـى آن واحـد ، والتى تتضمن (المثير العدد (٢٤) والـــــذى ينقســـم إلى "الـــــرقم (٤) فـى خانــة الآحــاد ، الـرقم (٢) (أى عشـرون) فــى خانــة العشــرات" . المـثير علامة (-) . المثير العدد (١٢) الذى ينقسم إلى "الرقم (٢) فى خانة الآحاد ، الرقـم (١) (أى عشـرة) فــى خانــة العشــرات" . المثير علامة (ــ) . الاختيارات "١٢، ١٣")، ثم يستثير البرنامج المعد تفكير الطفل ، بصوت معد الكتاب "يبقو كام" ، ثم يعزز الطفل علـى حسب استجابته ، ثم ينتقل الـبرنامج بـالطفل إلى مسـائل رياضـية رأسـية أخـرى فــى ضـوء اسـتراتيجيته المتآنية ، تحت إشراف معد الكتاب.

٢- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية باستخدام الأرقام بطريقة أفقية كما هي موضحة بالشكل (ب) في صورة مثيرات متتالية ، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١).	٢- يقوم معد الكتاب بعرض المسألة الرياضية باستخدام الأرقام بطريقة أفقية كما هي موضحة بالشكل (ب) في صورة مثيرات متآنية ، ثم تكرر نفس خطوات الفقرة (١).
د- التقويم: ١- يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين رأسيتين ، مسألتين رياضيتين أفقيتين ، منهما المسألة الرياضية الرأسية الموضحة بالشكل (جـ) ، المسألة الرياضية الأفقية الموضحة بالشكل (د) ، واللتان تعرضان باستخدام الأرقام على الطفل بطريقة متتالية ، دون مساعدة من معد الكتاب.	د- التقويم: ١- يقوم معد الكتاب بعرض مسألتين رياضيتين رأسيتين ، مسألتين رياضيتين أفقيتين ، منهما المسألة الرياضية الرأسية الموضحة بالشكل (ج) ، المسألة الرياضية الأفقية الموضحة بالشكل (د) ، واللتان تعرضان باستخدام الأرقام على الطفل بطريقة متآنية ، دون مساعدة من معد الكتاب.

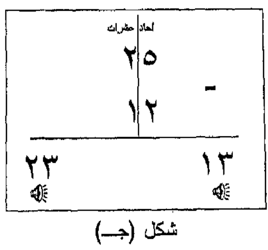
أشكال المسائل الرياضية المدونة:



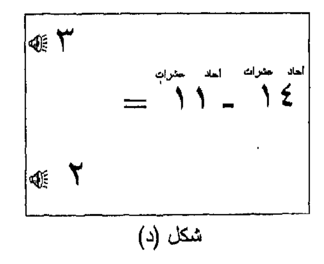
شكل (أ)



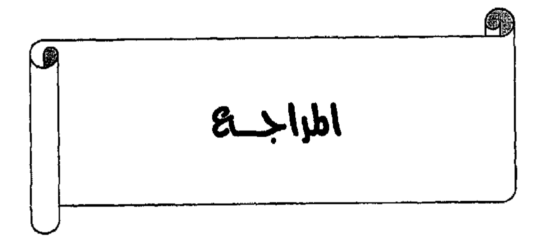
شكل (ب)



شكل (جـ)



شكل (د)


المراجـع

أولا: المراجع العربية:

١- القرآن الكريم ــ السنة النبوية.

٢- إبراهيم زكى قشقوش (١٩٩١) : أثر التدريب أثناء الخدمة على اتجاهات معلمي ومعلمات مدارس التربية الخاصة بدولة قطر ، مجلة علم النفس ، العدد السادس عشر، السنة الخامسة ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٣- إبراهيم عباس الزهيرى (١٩٩٧): رؤية مستقبلية لإعداد معلم الفئات الخاصة ، النشرة الدورية ، العدد (٤٩) ، السنة الرابعة عشر ، القاهرة ، اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين.

٤- إبراهيم عباس الزهيرى (٢٠٠٣): تربية المعاقين والموهوبين ونظم تعليمهم في إطار فلسفي وخبرات عالمية ، القاهرة ، دار الفكر العربى.

٥- أبو النجا أحمد عز الدين ، عمرو حسن أحمد بدران (٢٠٠٤): برامج التربية الرياضية للطفل المعاق حركيا (تحديات الواقع ــ استشراق المستقل) ، المؤتمر العلمى الثانى لمركز رعاية وتنمية الطفولة ، جامعة المنصورة ، تربية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة فى الوطن العربى ــ الواقع والمستقبل، فى الفترة من (٢٤-٢٥) مارس ، المجلد الأول، ص ص: ١-٢٣.

٦- أحمد أحمد عواد ، مجدى أحمد الشحات (٢٠٠٤): سلوك التقرير الذاتى لدى التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم والقابلين للتعلم، المؤتمر العلمى الثانى لمركز رعاية وتنمية الطفولة ، جامعة المنصورة ، تربية

الأطفـــال ذوى الاحتـــياجات الخاصـــة فـــى الوطـــن العـــربى ــ الواقـــع والمســـتقبل ، فـــى الفترة من (٢٤-٢٥) مارس ٢٠٠٤ ، المجلد الأول ، ص ص: ٩٣-١٤٠.

٧- أحمــد السيد عبدالحميد مصطفى (١٩٨٤): استخدام القضبان الملونة فى تدريس العمليات الحسابية الأربع (جمع ــ طرح ــ ضرب ــ قسمة) للتلاميذ المتخلفين عقليا ، ورقة بحث مقدمة فى مؤتمــر الرياضــيات فــى التعليم الأساسي ، كلية التربية بالعريش ــ جامعة قناة السويس.

٨- أحمد حسن حمدان (٢٠٠٠): مدى فاعلية برنامج تدريبى للذاكرة قصيرة المــدى لــدى الأطفــال المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) ، رســالة ماجســتير غــير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أسيوط.

٩- إســماعيل شــرف (١٩٨٣): تأهــيل المعوقين ، الإسكندرية ، المكتب الجامعى الحديث.

١٠- إسماعيل عبدالفتاح عبدالكافى (٢٠٠٠): "فن التعامل مع ذوى الاحتياجات الخاصــة (أساليب وطرق التعامل مع المعوقين ذهنيا)" ، الإسكندرية ، مركز الإسكندرية للكتاب.

١١- أشــرف محمــد عبدالغــنى (٢٠٠٠): مخاوف الأطفال المعاقين عقليا ، الإسكندرية ، المكتب العلمى للكمبيوتر للنشر والتوزيع.

١٢- إلهــام مصــطفى محمــد عبيد (١٩٨٢): دراسة تحليلية لمدارس تربية المتخلفين عقليا فى مصر ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ــ جامعة الإسكندرية.

١٣- الــيانور لــنش وبينى سيميز (١٩٩٩): التخلف العقلي ، دمج الأطفال المتخلفيــن عقلــيا فــى مــراحل ما قبل المدرسة (برامج

وأنشــطة) ، تــرجمة/سميه طه جميل ، هاله الجرواني ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية

١٤- آمــال عبدالســميع باظــه (٢٠٠٢): الاتجاهات الحديثة لتشخيص ذوى الاحتــياجات الخاصة ، مؤتمر التربية الخاصة في القرن الحــادى والعشرين تحديات الواقع وآفاق المستقبل ، كلية التربــية ، جامعة المنيا فى الفترة من (٧-٨) مايو ، ص ص: ٢٠-٣١.

١٥- آمــال عبدالســميع باظــه (٢٠٠٥"أ"): سيكولوجية غير العاديين (ذوى الاحتياجات الخاصة) ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.

١٦- آمال عبدالسميع باظه (٢٠٠٥"ب"): مدخل إلى التربية الخاصة ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.

١٧- آمــال عبدالســميع باظــه (٢٠٠٥ "جــ"): تشخيص غير العاديين ذوى الاحتياجات الخاصة ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.

١٨- إيمــان فــؤاد كاشف (٢٠٠١): إعداد الأسرة والطفل لمواجهة الإعاقة ، القاهرة ، دار قباء للطباعة والنشر.

١٩- إيمان فؤاد كاشف (٢٠٠٢): فاعلية برامج الحاسب الآلى فى تحسين تعلم بعض المهارات للأطفال المتخلفين عقليا ، المجلة المصرية للدراســات النفسية ، العدد (٣٥) ، المجلد الثانى عشــر ، ص ص : ١٠٢-١٤٣.

٢٠- إيمان فؤاد كاشف (٢٠٠٤): التدخل المبكر لرعاية الطفل المعاق (مدخل إرشــادى للأسرة) ، المؤتمر العلمى الثانى لمركز رعاية وتنمــية الطفولة ، جامعة المنصورة ، تربية الأطفال ذوى الاحتــياجات الخاصــة فــى الوطــن العــربى ــ الواقع والمســتقبل، فــى الفــترة من (٢٤-٢٥) مارس ، المجلد الثانى، ص ص: ٥٩٧-٦١٢.

٢١- إيمان فوزى سعيد (٢٠٠١): التشخيص النفسي ، القاهرة ، مكتبة زهراء الشرق.

٢٢- أيمـن أحمد الماريه (١٩٩٩): فعالية طريقة المواضع المكانية فى رفع كفاءة التذكر لدى الأطفال المعاقين ذهنيا (القابلين للتعلم) ، رسـالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بكفرالشيخ ، جامعة طنطا.

٢٣- أيمـن محمـد الديـب (٢٠٠١): استخدام نموذج PASS فى التشخيص الفـارقى لعينة من ذوى الحاجات الخاصة المعاقين ذهنيا (القابليـن للـتعلم) ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية البنات ، جامعة عين شمس.

٢٤- بوشـيل ووايدانمان وسكولا وبيرنر (٢٠٠٤): الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصـة الكتاب المرجعي لأباء الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصـة ، ترجمة: كريمان بدير ، القاهرة ، عالم الكتب للنشر والتوزيع.

٢٥- جابـر محمود طلبه (٢٠٠٤): تربية الأطفال المعوقين فى ثقافة المجتمع العربى بين قيود الأسر ومطالب التحرر ، رؤية إنسانية ، المؤتمـر العلمـى الثاني لمركز رعاية وتنمية الطفولة ، جامعـة المنصـورة ، تربـية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة فى الوطن العربى ــ الواقع والمستقبل ، فى الفترة مـن (٢٤-٢٥) مارس ، المجلد الأول ، ص ص : ٢٧-٨٩.

٢٦- جمـال الخطيب (١٩٨٧): تعديل سلوك القوانين والإجراءات ، عمان ، المطابع التعاونية.

٢٧- جمـال الخطيـب (١٩٩٢): تعديل سلوك الأطفال المعوقين دليل الأباء والمعلمين ، عمان ، الأردن ، دار إشراق.

٢٨- جمال الخطيب ، منى الحديدى (١٩٩٩): مقدمة فى التربية الخاصة فى الطفولة المبكرة ، عمان ، الأردن ، دار إشراق.

٢٩- جمـــال عطـــية فايد ، السيد كامل الشربينى (٢٠٠٤): بعض المتغيرات المرتـــبطة بالتشاؤم والضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال ذوى الاحتـــياجات الخاصـــة والعاديين ، المؤتمر العلمى الثانى لمركز رعاية وتنمية الطفولة ، جامعة المنصورة ، تربية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة فى الوطن العربى ــ الواقـــع والمستقبل ، فى الفترة من (٢٤-٢٥) مارس ، المجلد الأول ، ص ص: ١٤١-١٧٨.

٣٠- جمـــال مختار حمزه (٢٠٠٣): دور الأخصائى النفسى مع فريق العلاج فى تناول حاجات المعاقين عقليا ، مجلة علم النفس ، العدد (٦٧) ، ص ص ٧٠-٨٩.

٣١- جمهوريـــة مصر العربية (١٩٧٩): وزارة الشئون الاجتماعية ، قانون رقم (٣٩) لعام (١٩٧٥) بشأن لائحته التنفيذية ، القاهرة ، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية.

٣٢- حســـام اسماعيل هيبة (١٩٩٧) : سيكولوجية غير العاديين ، الإعاقة العقلـــية الحسية القاهرة ، محاضرات غير منشورة، كلية التربية - جامعة عين شمس .

٣٣- حســـام الأشـــمونى (٢٠٠٠): مدى فعالية برنامج تدريبى على مهارات الاتصـــال فى تنمية بعض العمليات النفسية الأساسية لدى المتخلفيـــن عقلـــيا (القابلين للتعلم) ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بكفرالشيخ ــ جامعة طنطا.

٣٤- حسناء الحمزاوي (١٩٨٤) : اللغة والإعاقة الذهنية التجربة التونسية فى تنشيط اللغة عند المعاقين ذهنياً من الدرجة المتوسطة، تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .

٣٥- حمـــدى شـــاكر محمـــود (١٩٩٨): مقدمة في التربية الخاصة (أدوات التشخيص ، معايير النمو ، برامج التعلم ، فنيات الإرشاد)، الرياض ، دار الخريجى للنشر والتوزيع.

٣٦- حمدى محمد المليجى (١٩٨٦): مدى فعالية بعض استراتيجيات إكساب المفاهـــيم للمتخلفين عقليا ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا.

٣٧- خيري المغازى بدير عجاج (١٩٩٩) : أثر برنامج للتهيئة اللغوية على بعض الإداءات اللغوية والمعرفية لذوى الاحتياجات العقلية (القابلين للتعلم) ، بحث منشور في مجلة البحوث النفسية والتربوية ، كلية التربية – جامعة المنوفية .

٣٨- خـــيري المغـــازى بديـــر عجاج، وليد السيد أحمد خليفة(٢٠٠٦) ذوي الاحتياجات العقلية بين الواقع والمتوقع ، قيد النشر

٣٩- ديـــان برادلى ، مارغريت سيزر ، ديان سوتلك (٢٠٠١): الدمج الشامل لـــذوى الاحتـــياجات الخاصة مفهومه وخلفيته النظرية ، ترجمة/زيدان أحمد السرطاوى وعبدالعزيز السيد الشخص وعبدالعزيز عبدالجبار ، القاهرة ، دار الكتاب الجامعى.

٤٠- رســـالة اليونســـكو (١٩٨١): المعوقون عبر البشرية ، القاهرة ، العدد الثانى ، مارس.

٤١- رمضـــان القذافـــى (١٩٩٣): سيكولوجية الإعاقة ، الجامعة المفتوحة ، الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية العظمى.

٤٢- رمضـــان القذافـــى (١٩٩٥): رعاية المتخلفين عقليا ، المكتب الجامعى بالإسكندرية..

٤٣- زيـــدان الســـرطاوى ،عـــبد العزيز السرطاوى (١٩٨٨) : التقييم في التربـــية الخاصـــة ، التقويم التربوى . الرياض ، مكتبة الصفحات الذهبية .

٤٤- زينـــب أحمـــد عبدالغنى خالد (١٩٨٠): دراسة استكشافية لطرق تنمية المهـــارات الحسابية العملية عند المتخلفين عقليا ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ــ جامعة المنيا.

٤٥- زينـــب محمـــود شقير (٢٠٠٠): سيكولوجية الفئات الخاصة والمعوقين (الخصـــائص ــ صـــعوبات التعلم ــ التعليم ــ التأهيل ــ الدمج) ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية.

٤٦- زينـــب محمـــود شـــقير (٢٠٠٤): أهم خدمات الدمج لذوى الاحتياجات الخاصـــة ، المؤتمـــر العلمي الثاني لمركز رعاية وتنمية الطفولـــة ، جامعـــة المنصـــورة ، تربـــية الأطفال ذوى الاحتـــياجات الخاصـــة فـــى الوطـــن العـــربى ــ الواقع والمســـتقبل، فـــى الفـــترة من (٢٤-٢٥) مارس ، المجلد الثاني، ص ص: ٦١٧-٦٣٦.

٤٧- ســـعديه بهـــادر (١٩٨٧): أهم سمات ومظاهر نمو الأطفال المصريين المصابين بأعراض داون والمتخلفين عقليا "دراسة ميدانية مقارنـــة" ، القاهرة : المؤتمر العلمي الثالث عشر من أجل أطفال أصحاء للمرأة العاملة.

٤٨- سعيد إبراهيم دبيس ،السيد إبراهيم السمادونى (١٩٩٨): فعالية التدريب علـــى الضـــبط الذاتـــى فى علاج اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركى الزائد لدى الأطفال المتخلفين عقلـــيا (القابلين للتعلم) ، مجلة علم النفس ، العدد السادس والأربعـــون ، الســـنة الثانية ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب.، ص : ٨٨-١٢١ .

٤٩- ســـعيد حســـنى العزة (٢٠٠١): التربية الخاصة لذوى الاعاقات العقلية والبصـــرية والسمعية والحركية ، عمان ، الأردن ، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع.

٥٠- سـعيدة محمـد أبوسوسـو (٢٠٠٤): رعايـة الطفـل المعوق وذوى الاحتـياجات الخاصـة فى الإسلام وعلم النفس ، المؤتمر العلمـى الـثانى لمركـز رعاية وتنمية الطفولة ، جامعة المنصـورة ، تربية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة فى الوطن العربى ــ الواقع والمستقبل ، فى الفترة من (٢٤-٢٥) مارس ، المجلد الأول ، ص ص: ٤٣١-٤٤٤.

٥١- سـلامه منصـور (١٩٩٧): دور الإرشـاد الأسرى فى رعاية الأطفال المعوقين ، مجلة معوقات الطفولة ، العدد (٦) ، ص ص: ١٦٥-١٧٩.

٥٢- سـمير أبومغلـى ، عبدالحافظ سلامه (٢٠٠١): القياس والتشخيص فى التربـية الخاصة ، عمان ، الأردن ، دار البازورى للنشر والتوزيع.

٥٣- سـهير كـامل أحمـد (١٩٩٨): سيكولوجية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة ، الأسكندرية ، مركز الإسكندرية للكتاب.

٥٤- سـهير محمد سلامة شاش (١٩٩٩) : أثر اللعب الجماعى الموجه فى تحسين الأداء اللغوى لدى الأطفال المتخلفين عقلياً ، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية – جامعة الزقازيق .

٥٥- شـريف محمد شريف (٢٠٠٤): الحقوق التربوية للطفل المعاق ــ رؤية إسـلامية ، المؤتمـر العلمى الثانى لمركز رعاية وتنمية الطفولـة ، جامعـة المنصـورة، تربـية الأطفال ذوى الاحتـياجات الخاصـة فـى الوطـن العـربى ــ الواقع والمستقبل، فى الفترة من (٢٤-٢٥) مارس، المجلد الأول، ص ص: ٤٣١-٤٤٤ .

٥٦- صـابر عبدالحلـيم عـبدالحى عامر (٢٠٠٥): فاعلية برنامج تدريبى للإدراك البصرى والسمعى فى علاج عيوب النطق والكلام

لـــدى التلامــيذ المعاقيــن ذهنيا (القابلين للتعلم) ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بكفرالشيخ ــ جامعة طنطا.

٥٧- صبحى عبدالفتاح كافورى (٢٠٠٥ "أ"): تعليم غير العاديين ، محاضرات غير منشورة ، كلية التربية بكفرالشيخ ــ جامعة طنطا.

٥٨- صــبحى عبدالفتاح كافورى (٢٠٠٥ "ب"): سيكولوجية غير العاديين ، محاضــرات غــير منشورة ، كلية التربية بكفرالشيخ ــ جامعة طنطا.

٥٩- صــبحية فرج باشا (١٩٨٨): تطوير مناهج الاقتصاد المنزلى للمتخلفين عقلــيا فــى مــدارس التربية الفكرية فى مصر ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ــ جامعة حلوان.

٦٠- صــديقة علــى يوسف (٢٠٠١): برنامج مقترح لتنمية بعض متغيرات الإدراك الحــس/حــركى لتحســين الأداء لــدى الأطفال المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) ، المؤتمر العلمي السنوى ، الطفــل والبيئة ، جامعة عين شمس ، فى الفترة من ٢٤-٢٥ مارس ، ص ص : ١٧٢-٢٠١.

٦١- عــادل ســعد خليل حرب (١٩٩٢): مقارنة لبعض الخصائص المعرفية والاجتماعية للأطفال المتخلفين عقليا من فئة التخلف العقلى الخفــيف والأطفــال غير المتخلفين ، رسالة دكتوراه غير منشــورة ، معهد الدراسات العليا للطفولة ــ جامعة عين شمس.

٦٢- عــادل عــبدالله محمــد (٢٠٠٢): جــداول النشاط المصورة للأطفال التوحديين وإمكانية استخدامها مع الأطفال المعاقين عقليا ، القاهرة ، دار الرشاد للنشر والتوزيع.

٦٣- عادل عز الدين الأشول (١٩٩٧) : الإرشاد النفسي لغير العاديين ، محاضرات غير منشورة كلية التربية – جامعة عين شمس.

٦٤- عادل كمال خضر (١٩٩٢): دراسة مقارنة لمفهوم الذات لدى الأطفال المصابين بالتخلف العقلى والأطفال العاديين قبل وبعد دمجهم فى بعض الأنشطة المدرسية ، مجلة علم النفس ، العدد (٢٣) ، ص ص: ٦٣-٨٩.

٦٥- عادل منصور صالح (٢٠٠٤): تربية ذوى الاحتياجات الخاصة فى دور الحضانة ورياض الأطفال "رؤية مستجدة" ، المؤتمر العلمى الثانى لمركز رعاية وتنمية الطفولة ، جامعة المنصورة ، تربية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة فى الوطن العربى ــ الواقع والمستقبل ، فى الفترة من (٢٤-٢٥) مارس ، المجلد الأول ، ص ص: ١٧٩-٢٣٠.

٦٦- عاطف حامد زغلول (١٩٩٧):برنامج مقترح في العلوم لتلاميذ مدارس التربية الفكرية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بدمياط ، جامعة المنصورة.

٦٧- عاطف حامد زغلول (٢٠٠٤): الإتجاهات الحديثة فى مناهج الأطفال المعاقين عقليا (القابلين للتعلم) ، المؤتمر العلمي الثاني لمركز رعاية وتنمية الطفولة ، جامعة المنصورة ، تربية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة فى الوطن العربى ــ الواقع والمستقبل ، فى الفترة من (٢٤-٢٥) مارس ، المجلد الأول ، ص ص: ٢٣١-٢٦٥.

٦٨- عبد الحافظ محمد سلامة (٢٠٠١): تصميم الوسائل التعليمية وانتاجها لذوى الحاجات الخاصة ، عمان ، الأردن ، دار البازورى العلمية للنشر والتوزيع.

٦٩- عــبد العزيــز الســيد الشخص (١٩٩٧) : اضطرابات النطق والكلام خلفيــتها تشخيصها أنواعها علاجها ، الرياض ، مكتبة الصفحات الذهبية .

٧٠- عبد اللطيف موسى عثمان (١٩٨٩) : التخلف العقلي (الوقاية – العلاج) ، القاهرة ، دار أنترشيونال برس للنشر.

٧١- عــبدا لرحمن محمد عيسوى (٢٠٠٠): علم النفس التربوي ، القاهرة ، دار الفكر العربي.

٧٢- عبدالباســط محمد حسن (١٩٧٩): أصول البحث الاجتماعي ، القاهرة ، مطبعة البيان العربى.

٧٣- عبدالحمــيد عبدالمجيد حكيم (١٩٩٩): موقف الفكر الإسلامى من ذوى الحاجات الخاصة ، الدورة الأولية لتأهيل معلمي المعاقين تخصص التربية الرياضية ، مكة المكرمة ، كلية المعلمين، جامعة أم القرى.

٧٤- عبدالرحمن سيد سليمان (٢٠٠١"أ"): سيكولوجية ذوى الحاجات الخاصة ، الجزء الأول: ذوو الحاجات الخاصة (المفهوم والفئات) ، القاهرة ، مكتبة زهراء الشرق.

٧٥- عبدالرحمــن ســيد ســليمان (٢٠٠١"ب"): ســيكولوجية ذوى الحاجات الخاصـــة، الجــزء الثاني: ذوو الحاجات الخاصة (أساليب التعرف والتشخيص) ، القاهرة ، مكتبة زهراء الشرق.

٧٦- عبدالرحمــن ســيد ســليمان (٢٠٠١"جـ"): سيكولوجية ذوى الحاجات الخاصة ، الجزء الثالث: ذوو الحاجات الخاصة الخصائص والسمات ، القاهرة ، مكتبة زهراء الشرق.

٧٧- عبدالســلام عبدالغفار ، يوسف الشيخ (١٩٨٥): سيكولوجية الطفل غير العادى والتربية الخاصة ، القاهرة ، دار النهضة العربية.

٧٨- عبدالعزيز السيد الشخص (١٩٩٧): اضطرابات النطق والكلام: خلفيتها، تشخيصها ، أنواعها ، علاجها ، القاهرة: مكتبة الفتح.

٧٩- عبدالعزيز الغريب صقر (٢٠٠٤): تربية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة فى الوطن العربى فى إطار لتصور العام لحقوق الأطفال ، المؤتمر العلمي الثاني لمركز رعاية وتنمية الطفولة ، جامعة المنصورة ، تربية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة فى الوطن العربى – الواقع والمستقبل، فى الفترة من (٢٤-٢٥) مارس ، المجلد الأول، ص ص: ٢٦٥-٣١٨.

٨٠- عبدالعظيم شحاته مرسى (١٩٩٠): التأهيل المهني للمتخلفين عقليا ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية.

٨١- عبدالفتاح إبراهيم تركى (٢٠٠٤): أطفالنا بين الحتمية البيولوجية والحتمية الثقافية ، المؤتمر العلمي الثاني لمركز رعاية وتنمية الطفولة ، جامعة المنصورة ، تربية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة فى الوطن العربى – الواقع والمستقبل، فى الفترة من (٢٤-٢٥) مارس ، المجلد الأول، ص ص ٤٧٧-٤٨٨.

٨٢- عبدالفتاح صابر عبدالمجيد (١٩٩٧): التربية الخاصة لمن؟ لماذا؟ كيف؟ ، القاهرة ، ميديا برنت للنشر والتوزيع.

٨٣- عبدالفتاح عثمان (١٩٨١): الرعاية الاجتماعية والنفسية للمعوقين ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.

٨٤- عبدالقادر محمد عبدالقادر (٢٠٠١): سيكولوجية ذوى الإعاقة ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.

٨٥- عبدالله جاسم أبو رغيف (١٩٩١): أثر برنامج للتدريب على بعض القدرات العقلية والتكيف لدى المتخلفين عقليا فى العراق ،

رســالة دكــتوراه غــير منشورة ، كلية التربية ـ جامعة طنطا.

٨٦- عبدالمجيد عبدالرحيم (١٩٩٧): تنمية قدرات الأطفال المعاقين ، القاهرة، دار غريب للنشر والتوزيع.

٨٧- عبدالمجــيد عبدالرحــيم ، لطفى بركات (١٩٧٩): تربية الطفل المعوق "دراسات نفسية تربوية للأطفال غير العاديين" ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية.

٨٨- عبدالمطلــب أميــن القــريطى (٢٠٠١): سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم ، طـ٣ ، القاهرة ، دار الفكر العربى.

٨٩- عــثمان لبيب فراج (١٩٨٤): الحياة الطبيعية حق للمعوقين ، القاهرة ، اتحاد هيئة رعاية الفئات الخاصة.

٩٠- عــثمان لبيــب فراج (٢٠٠٤): برامج رعاية وتأهيل ذوى الاحتياجات الخاصـــة فى العالم العربى (بحث تحليلى للوضع الراهن والمستهدف) ، المؤتمر العلمى الثانى لمركز رعاية وتنمية الطفولـــة ، جامعـــة المنصـــورة ، تربـــية الأطفال ذوى الاحتـــياجات الخاصـــة فـــي الوطـــن العربـــي ـ الواقع والمســـتقبل، فـــى الفـــترة من (٢٤-٢٥) مارس ، المجلد الأول، ص ص: ٦٠٥-٦٠٨.

٩١- عصام عبده محمد (١٩٩٨): فعالية برنامج مبنى على اللعب فى إكساب عينة من المتخلفين عقليا بعض المفاهيم الرياضية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية النوعية ، بورسعيد ، جامعة قناة السويس.

٩٢- عـــلا عبدالـــباقى (١٩٩١): دراســـة مدى فاعلية برنامج تدريبى على المهـــارات المنزلية فى تنمية مفهوم الذات لدى المتخلفين

عقلـيا ، رســالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ــ جامعة عين شمس.

٩٣- علا عبدالباقى (٢٠٠٠): الإعاقة العقلية التعرف عليها وعلاجها باستخدام بـرامج التدريب للأطفال المعاقين عقليا ، القاهرة ، عالم الكتب.

٩٤- عــلاء الديــن كفــافى (٢٠٠٣): دور الأسرة فى رعاية الأطفال ذوى الاحتــياجات الخاصـــة ، مجلـــة خطـــوة ، العدد الواحد والعشرين ، القاهرة ، المجلس العربى للطفولة والتنمية.

٩٥- عواد جاسم الجدى (١٩٩٨): مراكز رعاية الطفولة ، الكويت ، العـــدد (١٧٢) ، وزارة الإعلام.

٩٦- غسان أبو فخر (١٩٩٨): "وللإعاقة حوافزها" ، مجلـــة العربى ، العـــدد (٤٧٧) ، الكويت ، وزارة الإعلام.

٩٧- فاروق الروسان (٢٠٠١): مقدمة في الإعاقة العقلية ، عمان ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع

٩٨- فـــاروق الروســـان وجلال جرار (١٩٨٦) : دلالات الصدق والثبات للصـــورة الأردنـــية المعدلـــة من مقياس جامعة متشجان الأمريكـــية للمهـــارات اللغوية ، الأردن ، عمان – مجلة الدراسات – الجامعة الأردنية العدد السادس ص ص : ٨١ - ١٢٠

٩٩- فاروق محمد صادق (١٩٨٢): سيكولوجية التخلف العقلي ، عمادة شئون المكتبات ، جامعة الملك سعود ــ الرياض.

١٠٠-فـــاروق محمد صادق (١٩٨٨) : برنامج التربية الخاصة في مصر تكـــون أو لا تكـــون ، المؤتمـــر الســـنوي الأول للطفل المصـــري تنشئته ورعايته ، مركز دراسات الطفولة – جامعة عين شمس ص ص : ١ ــ ٣٧

١٠١- فاروق محمد صادق (١٩٩٥): الإعاقة العقلية فى مجال الأسرة ، مراحل الصدمة والأدوار المتوقعه للوالدين ، بحوث ودراسات في التربية الخاصة ، المؤتمر القومى الأول للتربية الخاصة ، وزارة التربية والتعليم ، القاهرة ، ص ص: ٢١٥-٢٢٤.

١٠٢- فاروق محمد صادق (٢٠٠٤): حقوق الإنسان من ذوى الاحتياجات الخاصة وأهم المأزق القيمية فى بناء وتنفيذ الخدمات والبرامج المؤتمر العلمي الثاني لمركز رعاية وتنمية الطفولة ، جامعة المنصورة ، تربية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة فى الوطن العربى ــ الواقع والمستقبل، فى الفترة من (٢٤-٢٥) مارس ، المجلد الثاني، ص ص: ٧٠١-٧٢٤.

١٠٣- فتحى السيد عبدالرحيم (١٩٨١): الدراسة المبرمجة للتخلف العقلي ، الكويت ، دار القلم.

١٠٤- فتحى السيد عبدالرحيم (١٩٨٢): سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة ، الكويت ، دار القلم.

١٠٥- فتحى السيد عبدالرحيم (١٩٨٣): قضايا ومشكلات في سيكولوجية الإعاقة ورعاية المعوقين ، الكويت ، دار القلم.

١٠٦- فهد محمد المسبحى (٢٠٠٢): الإعاقة والمعاقين العناية بذوى الاحتياجات الخاصة وتحويل طاقاتهم المعطلة إلى قوى منتجه ، الرياض ، مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر.

١٠٧- فوزية دياب (١٩٩٥) : نمو الطفل وتنشئته بين الأسرة ودور الحضانة ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية

١٠٨- فوزيه أخضر (١٩٧٩): دمج المعاقين مع الأطفال الأسوياء ، العدد السابع ، كتب المجلة العربية.

١٠٩-فيوليت فؤاد إبراهيم (١٩٩٨): مناهج البحث في علم النفس ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.

١١٠-كريستين مايلز (١٩٩٤) : دليل لتعليم الأطفال المعاقين عقلياً ، تقديم البروفسـير بيترميتلر ، ترجمة : عفيف الرزاز بمشاركة مسن محمود المصري ومؤنس عبد الوهاب وفاديه الملا ، لبـنان ، ورشة الموارد العربية والرعاية الصحية وتنمية المجتمع .

١١١-كمـال سـالم سيسالم (١٩٨٨) : الفروق الفردية لدى العاديين وغير العاديين ، تقديم فاروق محمد صادق ، الرياض ، مكتبة الصفحات الذهبية

١١٢-كمال عبدالحميد زيتون (٢٠٠٣): التدريس لذوى الاحتياجات الخاصة ، القاهرة ، عالم الكتب.

١١٣-كوثر إبراهيم رزق (٢٠٠٤): الخدمات النفسية التى تقدم للطفل المتخلف عقليا لتحقيق توافقه النفسى ، المؤتمر العلمي الثاني لمركز رعاية وتنمية الطفولة ، جامعة المنصورة ، تربية الأطفال ذوى الاحتـياجات الخاصـة فى الوطن العربى ــ الواقع والمسـتقبل ، فـى الفترة من (٢٤-٢٥) مارس ، المجلد الثاني ، ص ص: ٧٢٥-٧٣٦.

١١٤-كوثـر السعيد محمد الموجى (١٩٨٩): تأثير برنامج مقترح فى التربية الحركـية على تنمية الأداء الحركى والتكيف العام للتلاميذ المتخلفين عقليا ، المؤتمر السنوى الثاني ، الطفل المصرى تنشـئته ورعايته ، مركز دراسات الطفولة ، جامعة عين شمس.

١١٥-لويس كامل مليكه (١٩٩٤): العلاج السلوكي وتعديل السلوك ، القاهرة ، دار النهضة المصرية.

١١٦-لــيلى أحمــد كرم الدين (١٩٩٢"أ"): ثبات العدد لدى الأطفال المتخلفين عقليا من تلاميذ مدارس التربية الفكرية والأطفال العاديين، دراســات نفسية ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ص ص: ٢٢٩-٢٥٣.

١١٧-لــيلى أحمد كرم الدين (١٩٩٢"ب"): ثبات الكم المتصل والمنفصل لدى الأطفال المتخلفين عقليا من تلاميذ مدارس التربية الفكرية والأطفــال العاديــين ، دراســات نفسية ،القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ص ص :٣٩١-٤١٥.

١١٨-لــيلى أحمــد كــرم الديــن (١٩٩٥): نمــوذج لــبرنامج التنمــية العقلــية واللغوية للأطفال المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) بمدارس التربية الفكرية ، القاهرة ، المؤتمر الأول للتربية الخاصة ، وزارة التربية والتعليم ، ص ص: ٢٢٤-٢٦٥.

١١٩-لــيلى أحمــد كرم الدين (٢٠٠٤): الاتجاهات الحديثة فى رعاية وتثقيف الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة ، المؤتمر العلمي الثاني لمركز رعاية وتنمية الطفولة ، جامعة المنصورة ، تربية الأطفــال ذوى الاحتياجات الخاصة فى الوطن العربى ـــ الواقــع والمســتقبل ، فى الفترة من (٢٤-٢٥) مارس ، المجلد الثانى ، ص ص: ٧٣٧-٧٧٤.

١٢٠- مــاجدة السيد عبيد (٢٠٠٠): تعليم الأطفال المتخلفين عقليا ، عمان ، دار صفاء للنشر والتوزيع.

١٢١- ماجدة السيد عبيد (٢٠٠١): تعليم ذوى الحاجات الخاصة ، "مدخل إلى التربــية الخاصــة" ، عمان ، الأردن ، دار صفاء للنشر والتوزيع.

١٢٢-مارتن هنلى ، روبرتا رامزى ، روبرت آلجوزين (٢٠٠١): خصائص التلامــيذ ذوى الحاجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم ،

تعريــب/جابــر عبدالحمــيد جابر ، القاهرة ، دار الفكر العربى.

١٢٣- مجــدى عزيز إبراهيم (٢٠٠٠): الكمبيوتر والعملية التعليمية فى عصر التدفق المعلوماتي ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.

١٢٤- محمد إبراهيم عبد الحميد (١٩٩٩): تعليم الأنشة والمهارات لدى الأفال المعاقين عقليا ، القاهرة ، دار الفكر العربي.

١٢٥- محمــد إبراهــيم عــبد الحميد (٢٠٠٣): دمج الأفال المتخلفين عقليا مع الأفال الأسوياء في بعض الأنشة وتنمية التوافق الشخصي والاجتماعي لديهم ، مجلة علم النفس ، العددان الخامس والستون والسادس والستون ، السنة السابعة عشرة، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

١٢٦- محمــد السيد حلاوه (١٩٩٨): التخلف العقلى فى محي الأسرة ، المكتب العلمى للنشر والتوزيع بالإسكندرية

١٢٧- محمــد حسنين العجمى ، محمد إبراهيم مجاهد (٢٠٠٢): متلبات تفعيل اســتراتيجية دمــج المعوقين مع أقرانهم العاديين بمدارس الحلقــة الأولــى من التعليم الأساسى بمحافظة الدقهلية ، مؤتمــر التربــية الخاصــة في القرن الحادى والعشرين تحديات الواقع وآفاق المستقبل، كلية التربية ، جامعة المنيا فى الفترة من (٧-٨) مايو ، ص ص: ٣١٦-٣٨٤.

١٢٨- محمــد حمــاد هندى (٢٠٠٢): نظام تضمين التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصــة بمــدارس التعلــيم العام مفهومه ، ومبرراته ، وممــيزاته ، وعوامــل نجاحه مؤتمر التربية الخاصة فى القرن الحادى والعشرين تحديات الواقع وآفاق المستقبل ، كلــية التربية-جامعة المنيا ، في الفترة من ٧-٨ مايــو ، ص ص : ١٠١-١٤٠.

١٢٩- محمــد رفقي عيسى (١٩٨٧) : سيكولوجية اللغة والتنمية اللغوية للفل ، الكويت ، دار القلم

١٣٠- محمد محروس الشناوى (١٩٩٧): التخلف العقلي (الأسباب ــ التشخيص ــ البرامج) ، القاهرة ، دار غريب للنشر والتوزيع.

١٣١- محمــد محــروس الشناوى ، محمد السيد عبدالرحمن (١٩٩٨): العلاج السلوكي الحديث أسسه وتبيقاته ، القاهرة ، دار قباء.

١٣٢- محمد محروس الشناوى، محمد عبدالمحسن التويجرى (١٩٩٥): إرشاد والــدى الأفــال ذوى الحاجات الخاصة ، بحوث المؤتمر الدولـــي الــثاني لمركز الإرشاد النفسي ، المجلد الثانى ، ديسمبر ، جامعة عين شمس.

١٣٣- محمد محمد السيد عبد الرحيم (١٩٩٨): فاعلية برنامج تدريبى فى تنمية مفهـــوم العدد لدى الافال المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ــ جامعة عين شمس

١٣٤- محمــد مصـــفى كامل (١٩٩٩): التدريبات العملية للقائمين على رعاية ذوى الإعاقـــات الذهنـــية ، الجزء الأول ، مكتبة النهضة المصرية.

١٣٥- محمـــود عنان (١٩٩٨) : رعاية الفل المعوق ، القاهرة ، سلسلة سفير التربوية

١٣٦- مديحـــة حســـن محمـــد عبدالرحمن (٢٠٠٣): ألعاب وألغاز تعليمية في الرياضـــيات لتلاميذ المرحلة الابتدائية (المتخلفين عقليا ــ العاديين) ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية.

١٣٧- مصطفى رجب (٢٠٠٤): الأصول الإسلامية لتربية الإطفال المعوقين ، المؤتمـــر العلمـــي الثاني لمركز رعاية وتنمية الطفولة ، جامعـــة المنصـــورة ، تربـــية الأطفال ذوى الاحتياجات

الخاصة فى الوطن العربى ـ الواقع والمستقبل ، فى الفترة مـن (٢٤-٢٥) مارس ، المجلد الأول ، ص ص: ٥٥٩-٥٧٣.

١٣٨-مصـطفى عبدالـباقى عبدالمعطى (٢٠٠١): دراسة لأثر فاعلية برنامج لتنمـية السلوك التوكيدى لدى المعاقين حركيا ، مجلة علم النفس ، العدد (٥٩) ، ص ص:١٤٠-١٥٥.

١٣٩-ملـك أحمـد عـبدالعزيز (١٩٩٣): مدى فاعلية نظام الدمج فى تحسين بعـض جوانب السلوك اللاتوافقى للتلاميذ المتخلفين عقليا (القابليـن للـتعلم) ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ـ جامعة عين شمس.

١٤٠-مواهـب عـياد ، نعمـة رقبان (١٩٩٥): تدريب المتخلفين عقليا على السـلوك الاستقلالى فى المهارات المنزلية ، القاهرة ، دار المعارف بالإسكندرية

١٤١-نـادر فهمـى الزيود (١٩٩٥): تعليم الأطفال المتخلفين عقليا ، عمان ، الأردن ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

١٤٢-ناريمان جمعه (١٩٧٩): دراسة تعليم وتأهيل المعوقين بما هو متبع حاليا بمصر ومقارنته فى بعض الدول الأجنبية المتقدمة ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية البنات ـ جامعة عين شمس.

١٤٣-نبيل فضل شرف الدين (٢٠٠٢): عمليات تجهيز المعلومات المضبوطة والآلـية للتلاميذ المتفوقين عقليا والعاديين بمرحلة التعليم الأساسى وتلاميذ مدارس التربية الفكرية ،المجلة المصرية للدراسـات النفسـية ، العدد (٢٥) ، المجلد الثانى عشر ، ص ص : ١٨٩-٢٤٧.

١٤٤- هـانم محمد شريف (١٩٩٧): "تنمية بعض الجوانب العقلية والانفعالية والاجتماعـية للطفل المتخلف عقليا" ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ـ جامعة المنصورة.

١٤٥-ولـيد السـيد خليفة (٢٠٠١): أثر برنامج لتنمية المهارات اللغوية على بعـض المتغيرات المعرفية لدى الأطفال ذوى الاحتياجات العقلـية (القابلين للتعلم) ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بكفر الشيخ ، جامعة طنطا.

١٤٦-ولـيد السيد أحمد خليفة (٢٠٠٥"أ") : فاعلية برنامج باستخدام الكمبيوتر لتجهيز المعلومات في تحسين عمليتي الجمع والطرح لدى الأطفـال المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية – جامعة الزقازيق

١٤٧-وليد السيد أحمد خليفة (٢٠٠٦"ب") :الكمبيوتر والتخلف العقلي(في ضوء نظـرية تجهـيز المعلومـات) ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية.

١٤٨-يـارا فهمـى (٢٠٠٣): فعالية برنامج إرشادى جماعى لأمهات الأطفال المتخلفيـن عقلـيا (القابلين للتعلم) لتنمية المهارات اللغوية لديهـم فى مرحلة ما قبل المدرسة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بكفرالشيخ ـ جامعة طنطا.

١٤٩-يوسـف القـريوتى ، عـبدالعزيز السـرطاوى ، جمـيل الصـماوى (١٩٩٥): المدخل إلى التربية الخاصة ، الإمارات العربية المتحدة ، دبى ، دار القلم .

ثانيا : المراجع الأجنبية:

150- Abbeduto, L. (1991) : " Relation between Receptive , Language and Cognitive Maturity in Persons with Mental Retardation and Normal" , American Journal of Mental Retardation, vol (96) , PP .143 – 149.

151- Abbeduto, L., Benson, G., Short, K. & Dolsh, J. (1994) : "Relation between Language Comprehension and Cognitive Functioning in Persons With Mental Retardation Children" , Journal of Development and physical Disabilities , vol (6) , pp .347 – 369.

152- Abbeduto, L., Toli, M., & Maria, S. (1995) : " Effect of Sampling Context on the Expressive Language of Normal Children and Adolescents with Mental Retardation" ,Journal of Mental Retardation, vol (10),
pp. 229 – 288

153- Achman, J.(1986): " Cognitive Skills Study of Mental Retardation " , American Journal of Mental Deficiency, vol (84), pp. 512 – 517.

154- Adebowale, S. (1995) : " The Motivation Assessment Profiles of Low Functioning Children " , Early Child Development and care, vol (101), pp .101- 107 .

155- Alen, R. & David, P. (1986): "Analysis of a visual prompting procedure on acquisition and generalization of coin skills by mentally retarded children", American Journal of Mental Deficiency, Vol. 90(4), pp. 468-472.

156- Allyn, A. & Bacon, B. (1989): "Teaching exceptional students in your classroom": McGrow Hill, London, Boston, Sydney.

157- Alonzo, B. (1983) : "Auditory Training to Increase the Reading Comprehension of Time Compressed Among Educable Mentally Retarded Students", Journal for Special Education , vol (19) , PP .51 - 54 .

158- Anderson, M. (1999). "The development of intelligence" ,Psychology Press Ltd., A Member of the Taylor & Francis Group.

159- Anekney, B. (1987): "The use of computer assisted instruction with education mentally handicapped students: implications for administrative decision making", Diss Abst.Int., p. 146.

160- (AUS) Arc of the United States (2001): "Preventing mental retardation a guide to the causes of mental retardation and strategies for prevention" http//.www.uab-edu/cogdev/graham4.htm, 19 April., 2003.

161- Bangor, A. (2001). "Speech delay", Copyright Pediatrics for Parents, Inc.

162- Baroody, J. (1988): "Number comparison learning by children classified as mentally retarded", American Journal of Mental Retardation, Vol. 92(5), pp. 461-471.

163- Baroody, J. (1996):" Self-invented addition strategies by children with mental retardation", American Journal of Mental Retardation, Vol, 101(1), pp. 72-89.

164- Barudin, B., Bruscia, C., & Margalit, S. (1990) : " Relative Effectiveness of Three Methods of Reading

Instruction in Developing Specific Recall and Transfer Skills in Learners with Moderate and Severe Mental Retardation", Education and Training in Mental Retardation, vol (101), pp.286 – 291 .

165- Bill, R.; Mel, W. & Caroi, J. (1992): "The exceptional student in the regular classroom", Fifth Edition, New York, Merrill, An Imprint of Macmillan Publishing Company.

166- Boehmer, B. (1978). "The effect of a monitoring system on the math achievement", Doc. Diss, Utah state University, p. 42.

167- Bos, C. (1984) : " Inferential Reading , Abilities of Mildly Mentally Retarded and Nonretarded Students", American Journal, Of Mental Deficiency, vol (89) , pp (75 – 82).

168- Browder, D.(1988) : " An Evaluation of Transfer of Stimulus Control and of Comprehension in Sight Word Reading for Children with Mental, Retardation and Emotional Disturbance " , School Psychology Review, vol, (72), PP. 331-342.

169- Buttery, P. (1979) : " Comprehension Improvement for Mainstreamed Children who are Mildly Mentally Handicapped", Journal of Reading Improvement , vol (16) , pp. 334 – 337 .

170- Carnish, M. (1999) : " Receptive and Expressive Language Skills in Children with Mentally Handicapped and Learning Disabilities" , Journal of Communication Disorder , vol (31) , pp 77 – 81.

171- Caycho, P. & Siegal, M. (1991): "Counting by children with down syndrome", American Journal of Mental Retardation , Vol. 95(5), pp. 575-583.

172- Chang, R. , Zerman, L., Short, K. (1983) : "Differential Effects of Oral Reading to Improve Comprehension with Severe Learning Disabled and Educable Mentally Handicapped Students . Adolescence" , Journal of Mental Deficiency, vol. (18) , pp .619 – 626 .

173- Colleen, J. & Edward, F. (1995): "Understanding exceptional people", New York, West Publishing Company.

174- Cown, J. (1982): "Hemispheric brain electrical activity in normal, educable mentally retarded, learning disabled, and gifted adolescents during verbal visuo-spatial and psychomotor tasks", Diss Abst. Int., p.315.

175- Daivd, M. & Peter, D. (1996). "The child with adisabilty', second edition, Black well science, pp. 166-210.

176- Daniel, A. & Elena, B. (1993). "Human communication and its disorders", second edition prentice hall Englewood, New Jersey, pp. 163-192.

177- Das, J. & Stanley, V. (1987): "Auditory and visual memory span: cognitive processing by TMR individuals with down syndrome or other etiologies", American Journal of Mental Retardation, Vol. 91(4), pp. 398-405.

178- David, M.; Nelly, T. & Agnes, L. (1992): "Automatization of mathematics skills via computer assisted instruction among students with mild mental handicaps", Education and Training of Mental Retardation, vol. 27(3), pp. 200-206.

179- Davis, H. & Stroud, A. & Greenl. (1998). "Maternal Language environment of children with mental retardation", American Journal of mental Retardation, Vol 93 (2), pp. 144-153.

180- Dickson, S. , Keith , J., Caponeg, G., Christopter , S . & Maria , P. (1997): " Text Organization and its Relation to Reading Comprehension" , Asynthesis of the Research Technical Report of (17) , Journal of Mental Retardation , vol(109), pp. 951 – 955 .

181- Donnak, M.; Hollyh, M. & Gracee, M. (2000): "Identification and evaluation of mental retardation", American Academy of Family Physicians, Vol, 60(2), pp. 1-28.

182- Dube, R.; Diana, H. & Joseh, F. (1995): "Use computer and teacher delivered prompts indiscrimination training with individuals who have metal retardation", American Journal of Mental Retardation, Vol. 100(3), pp. 253-261.

183- Edward, C.; Elizabeth, H. & Helen, L. (1996): "Mental retardation and the acquisition of automatic processing", American Journal of Mental Retardation, Vol. 101(1), pp. 49-62.

184- Elaine, S. (1982): "The effects of playing and analyzing computational strategies games on problem solving and computational ability of selected fifth students" Diss. Abst. Int, Vol 42 (12), pp. 20-50.

185- Elson, S. (1992) : "Factor Structure of the Motivation Assessment Scale, for Persons with Mental Retardation", Psychological Reports , Vol (68) , pp. 1235 – 1238 .

186- Erika, H. (2001). " Language development", Second Edition, Wadsworth, A division of Thomson Learning, Inc.

187- Ernest, T.; Patricia, A. & Michael, J. (1992): "Educational psychology a classroom perspective", New York, Macmillan Publishing Company, Inc.

188- Ezeil , G. (1989) : " Effect of Imitation Language , Comprehension and Transfer to Production ,Children with Mental Retardation" , Journal of speech and Hearing Disorders , vol (54) , pp .49 – 56 .

189- Feldman, W, (1981) : " The Responses to Written Language by Mildly and Moderately Mentally Retarded Adolescents" , Journal of the American Association of Mental Retardation, vol (105) , pp 29 – 81.

190- Feldman ,W., Eyman, R. & Sharon, S. (1992) : "Early Language and Communicative Abilities of Children with Preiventricular Leukomalacia ", American Journal of Mental Retardation, vol (97) , pp 222 – 234.

191- Feldman, S., Balla, D. & Karler, S. (1993) : " Effectiveness of Home Based Early Intervension on the Language Development of Children of Mothers With Mental Retardation Research in Developmental", Disabilities, vol (14) , pp. 387 – 408.

192- Fowler, G. (1985) : " The Story Frame Approach : A Tool for Improving Reading Comprehension of Mental Retardation Children", Teaching Exceptional Children, vol (17) , pp . 296 – 298.

193- Fuchs, l., Sherrill, C. & Otom, L. (1988) : "The Validity of In Formal Reading Comprehension Measurements" , Measuring of Remedial and Special Education , vol (9) , pp .20-28.

194- Games, W. (1994) : " Attention and Attentional Shift Efficiency in Individuals with and Without Mental Retardation and Normal", American Journal of Mental Retardation , vol (98) , pp .732 – 743.

195- Garlock, A. (1984): "Improvement in academic achievement information processing as a function of remedial strategy training for mentally retarded children", Doc. Diss., University of South Mississippi, France.

196- Gomez, R. & Hazeldine, P. (1996): "Social information processing in mild mentally retarded children", Research in Developmental Disabilities, Vol. 17(3), pp. 217-227.

197- Hamrin, M. (1978): "Information processing models for addition, subtraction and multiplication in the mentally retarded and non-retarded", Eric Digest 168226, pp. 1-37.

198- Hawkins, A. (1994): "Mental illness in persons with mental retardation", http//www.uab.edu/cogdev/graham4.htm, 15 May, 2004.

199- Hourcade, J. & Barudin, S. (1990). "Relative effectiveness of three methods of reading instruction in developing specific recall and transfer skiils in learners with moderate and severe mentalretardation", Education and Training in mental retardation, Vol 25 (3), pp. 286-291.

200- Huguenenin , N. (1997) : "Employing Computer Technology to Assess Visual Attention in Young Normal Children and Adolescents with Severe Mental Retardation", Journal of Experimental Child Psychology, vol (65) , pp. 141 – 170 .

201- Jachson, T. (1992) : " Degree of Associative Relatedness and Sentence Processing by Mental Retardation Children and Normal Children", American Journal of Mental Retardation, vol (97), pp .173 – 185.

202- James, A. (1983): "The development and evaluation of microcomputer-based math assessment and remediation program for mildly mentally handicapped junior high school students". Diss. Abst.Int., p. 207.

203- Jannet, A. (1993). "Assessment in speech and language the rapy in assessment of children with special needs", New Fetter Lane, London Ec4. P4. Eg, pp. 128-147.

204- Jill, L. & James, T. (1992): " Haptic asymmetries in persons with and without mental retardation", American Journal of Mental Retardation, Vol. 97(1), pp. 71-85.

205- John, J. & Maria, T. (1986). "Retrieval from long-term store as a function of mental age and intelligence", American Journal of Mental Retardation, vol, 90(4), pp. 440-448.

206- John, W. & James, A. (1996): "Manual of diagnosis and professional practice in mental retardation", American Psychological Association Washington, D.C.

207- Johnnyl, L. (1982) : " Independence Training Versus Modeling Procedures for Teaching Phone Conversation Skills to the Mentally Retarded", Journal of Beahvior Therapy, vol (120) : , pp . 505 – 511.

208- Jone, N. (1990) : " Measure Sources for How to Deal with Special Disability Persons", American Journal of Mental Retardation, vol (136) , pp. 178 – 189.

209- Kahn, A. (1996) : " Cognitive Skills and Sign Language Knowledge of Children with Severe and Mild Mental Retardation" , Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, vol (31) , pp. 162–168.

210- Katims, D. (1986): "Short-term memory of mildly retarded and nonretarded students under conditions of restricted cognitive strategy use (Mental Retardation, Special Needs, Cognitive Training, Memory Limitation)"., Diss. Abst.Int., p. 223.

211- Kearney, W. (1995) : " Interrater Reliability of the Motivation Assessment Scale : Another Closer Look", Journal of the Association for persons with Severe Handicaps, vol (19) , pp .139 – 142 .

212- Kemp, W. (1996) : " Establishing the Equivalence of Single , Word Reading and Language in Children with Mental Retardation " Journal of Intellectual and Developmental Disability, vol (116) , pp. 115 – 139 .

213- Kenneth, C., Bray, C. & Norman, A. (1982) : " Manual Sign Training for Nonverbal Severely Retarded

Adoleecents Final Report Alabama ", Unir Dept of Psychology Washing Ton, Vol (112) , PP . 512 – 521.

214- Keran, S. (1996) : " Linguistic and Cognitive Ability of Adults with Down Syndrome and Mental Retardation of Unknown Etiology" , Journal of Communication Disorders, vol (29) , pp. 401 – 422.

215- Kevinl, B. (1995) : " Developmental Disabilities Definitons and Policies", In (Encyclopedia of social work) 19th ed, Washington Nasw press, Vol(15), p. 713.

216- Kill, M. (1983). "The effects of filmic advance ovganisors on acquisition of facts fna concepts learned from a sound film by regular and mainstreamed educable mentally retarded children", Diss. Abst. Int, Vol 43 (9), p. 2872.

217- Kirk, S. (1997). "Educating exceptional children", (8th ed), New Yourk, Houghton Miffilin comp.

218- Koegel, L. (1999) : "Setting Generalization of Question Asking by Children with Autism" , American Journal of Mental Retardation, Vol (102) n (4), pp . 346 – 357 .

219- Lee Anthony, J. (1994) : " I, You, Me, and Autism an Experimental Study" Journal of Autism and Developmental Disorders, vol (24), pp. 155 – 176.

220- Lesley, P.; Stephen, H. & Graham, D. (1997): "Comparison of etiology-cognitive functioning profiles for individuals with fragile (X) and individuals with down syndrome". The Journal of Special Education, Vol. 31(3), pp. 362-376.

221- Liles, B. & Christensen, L. & Ledger, J. (1992). "A case de script of verbal and signed disflaencies of alo-year old boy who is retarded", Language, speech, and Hearing services in schools, Vol 23 (2), pp. 107-112.

222- Linda, H. & Thomas, J. (1986): "Sources of difficulty the solution of verbal arithmetic problems by mentally retarded and nonretarded individuals", American Journal of Mental Deficiency, Vol. 90(4), pp. 395-402.

223- Linda, S. (1992) : " Psychometric Properties of Two Measures of Intrinsic Motivation ", Perceptual and Motor skills , Vol (53), pp . 655 – 658 .

224- Lisa, A. & Jess, L. (1994): "The effects of performance feedback on memory strategy use and recall accuracy in students with and without mild mental retardation", Journal of Experimental Education, Vol. 62(4), pp. 303-315.

225- Lisa, V. (1996) : "Reliability of the Motivation Assessment Scale". American Journal of Mental Retardation, Vol (100) , pp . 528 – 532.

226- Litaka, K., Andrews, J. & Crealock, C. (1987) : " Language Growth of The Mental Retarded Child Through Cognitive Training and Deceiving Playing, Tokyo Gokvgei Uni (Japan) " , Research Mental Retardation Children, vol (36), PP .99 – 109.

227- Luria, W, (1983) : Language Intervention , Retarded to Retarded Child Through Cognitive , Journal of special Education , vol (119) , P. (10).

228- Mangal, S. (2002): " Advanced educational psychology", Second Edition, New Delhi, Prentice-Hall of India Private Limited.

229- Marcell , M., Simon, R. & Botkin, D. (1990) : " Expressive Language in Down Syndrome and Others Educable Mentally Handicapped Individuals". American Journal of Mental Retardation , Vol (300), pp .247 – 248 .

230- Margo, A.; Thomas, E. & Reweg, L. (1997): "Can computer teach problems solving strategies to students with mild mental retardation? "A case study". Remedial and Special Education, Vol. 18(3), pp. 157-165.

231- Martin, A. (1983). "Spatial and conservation concepts in educable mentally retarded, Normal and bright children" Diss. Abst. Int, Vol 44 (10), p. 3011.

232- Marty, W. (1998) : "Congruence and Predictive Power of Mothers and Teachers Ratings of Mastery Motivation in Children with Mental Retardation ", Journal of Mental Retardation, vol (35) n (5),pp.355 – 263.

233- Mason, M. (1984): "A longitudinal study of the effects of computer assisted instruction on the mathematics achievement of the learning disabled and educable mentally retarded (micro computers)", Doct. Diss., Iowa State Univ., USA

234- Michele, M. (2000): "Math learning disability and math L.D. Subtypes evidence from studies of turner syndrome, fragile (x) syndrome, and neurofibromatosis type (A)". Journal of Learning Disabilities, Vol. 34(6), pp. 520-533.

235- Miller, A . (1982) : "Curiosity Behavior of Educable Mentally Retarded and Normal Adolescent Modified Characteristics Ability and Consequences of Training", , Final Report New York N.Y. American Journal of Mental Retardation Vol (19), pp . 120-150.

236- Mitsuda, M. & Sakita, M. (1998): "Successive processing abilities and question aids as determinants of solution of mathematical word problems", Journal of Psychology in the Orient, Vol. 40(3), pp. 141-151.

237- Naglieri, J. & Johnson, D. (2000): "Effectiveness of a cognitive strategy intervention in improving arithmetic computation based on the PASS theory". Journal of Learning Disabilities, Vol. 33(6), pp. 591-597.

238- Nellis, C. (2000): "Aggression and mental retardation: application of social information processing theory to develop a model treatment program." Doc. Diss., Iowa Sate Univ., USA.

239- (NDCC) National Dissemination Center for Children with Disabilities (2004): "Mental retardation", Disability Fact Sheet, N, (8) Ltd.

240- Pasnak, R.; Whitten, J.; Perry, P. & Waiss, S. (1995): "Achievement gains after instructional on classification and serration", Education and Training in Mental Retardation and Development Disabilities, Vol. 30(2), pp. 109-117.

241- Peter, E. (1991) : " The Motivation Assessment Scale : Interrater Reliability and Internal Consisteney in A British Sample ", Journal of Mental Retardation Research, Vol (35) , PP . 572 – 574 .

242- Polloway , E., Mercer, J. & Raver, S. (1986) : "Corrective , Reading Program : an Analysis of Effectivenss Learning with Learning Disabled and Mentally Retarded Children " , Journal of special Education, vol (7) , pp . 41 – 47.

243- Rathe, K.; Zbignicw, W. & Michael, G. (1995): Event related potentials and information processing in infants with and without down syndrome" American Journal, of Mental Retardation. Vol. 100(2), pp. 146-159.

244- Rebert, K. (1992): " General slowing of information processing by persons with mental retardation", American Journal of Mental Retardation, Vol. 97(3), pp. 333-341.

245- Rhea, A., Sloper, D. & Toli, W. (1987) : " Language Characteristics of Mental Retardation, American Journal of Mental Retardation" , vol (1[illegible]2) , pp 622 – 632.

246- Robert, M.; James, F.; Elisabeth, M.; David, G. & Sharon, I. (1992): "K-Abc profiles in children with fragile syndrome, down syndrome, and nonspecific mental retardation", American Journal of Mental Retardation, Vol. 97(1), pp. 39-46..

247- Rousseau, S. & Marilyn, J. (1981) : " Increasing Reading Comprehension of Direct Care Train ", Journal of Mental Deficiency,vol(19), pp169– 172 .

248- Saccuzzo, P. & Michael, B. (1984): "Speed of information processing and structural limitations by mentally retarded and dual diagnosed retarded schizophrenic persons", American Journal of Mental Deficiency, Sept., Vol. 89(2), pp. 187-194.

249- Sharon, C. (1986) : " Generalization of Language Training with the Mentally Retarded Children ". Journal of special Education , Vol (10), pp . (225-230) .

250- Shire, J. (1993): "An examination for clinical utility of the Kaufman Assessment Battery (K-Abc) with mentally retarded adults", Diss. Abst. Int., P. 93.

251- Stansfield, J. (1998). "Stuttering and cluttering in the mentally handicapped population", British journal of Mental subnormality, Vol. (34), pp. 54-61.

252- Stith, L. & Fishbein, H. (1998): "Basic money counting skills of children with mental retardation", Journal of Learning Disabilities, Vol. 17(3), pp. 185-201.

253- Tannock , M., Maud. A & Vallon, J. (1992) : " Language Early Intervention with Children who have Developmental Delays : Effects of Interactive Approach" ,American Journal of Mental Retardation , vol (96), pp. 145 – 160.

254- Thomas, B. (1995): "Automatic and effortful memory processing by student with and without mental retardation". Research Bulletin, Vol. 26(3), pp. 1-38.

255- Thomas, C . (1994) : " Aguide to Developing Language Competence in Pre - School - Children with Severe and Moderate Handicapped" , Education and training Mental Retardation and Developmental Disabilities, vol (68) , pp. 615 – 660.

256- Thomes, E. (1986): "Vsing selected computer games as in instructional strategy with learning disabled adolescents ice improve achievement in arithmetic facts", Diss. Abst. Int, Vol 47 (1), p. 140.

257- Van, L. (1986): "Developing a computer assisted strategy training procedure for children with learning deficiencies to solve addition and subtraction word problems", Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (7th), San Francisco, CA, April (16-20), p. 19.

258- Watkins, L., Lyons, W. & Sechrest, L. (1990) : " Effect of Video Based , Training on Spoken and Signed Language of Mental Retardation Students" Research in Developmental Disabilities, vol (38) , pp. 273 – 288.

259- William, L. (1984). "Exceptional children london", New Yourk, Abell and howell company.

260- William, L. (1987). "The effects of microcomputer assisted instruction mathematics" Diss Abst Int, Vol 47 (7), p. 2340.

261- William, L; Michael, D. & Orlansky, Y. (1992): "Exceptional children", Fourth Edition, New York, Macmillan Publishing Company.

262- Xeromeritou, S. (1992) : " The Ability to Encode Facial and Emotional Expressions by Educable Mentally Retarded and Nonretarded Children" , Journal of psychology , Vol (12) , pp. 571 – 584.

263- Yesseldyke, A. & Algozzine, c. (1995). "Special education: practical approach for teachers", (3rd ed)". Bosto: Hougton Mifflin Company.

264- Yoder, S. & Paui, J. (1999). "Maternal Responsibility mediates the relationship between paralinguistic international communication and later lanyuge",

Journal of Early Intervention, Vol 22 (2), pp. 126-136.

265- Zarcone, W. (1991) : "Reliability Analysis of the Motivation Assessment Scale : A Failure to Replicate" , Research in Developmental Disabilities , Vol (24) , PP . 349 – 360 .

266- Zigler, A . (1984) : "The Assessment of Effect Motivation Study in Normal and Retarded Children", Developmental Psychology, vol (10) , pp .169 – 180.

267- Zigler E. (1990): " The Role Factors in the Functioning of Mentally Retarded Individuals" , Journal of Mental Retardation , New York, vol (33), PP . 114 – 134.

268- Zigler, E. (1997) : " Development of Curiosity in Mentally Retarded" , Journal of Mental Retardation, New York, vol (69) , pp. 211 – 225.

تم بحمـــد الله

مـع تحـيات
دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر
تليفاكس: ٥٢٧٤٤٣٨ - الإسكندرية
dwdpress@yahoo.com
dwdpress@biznas.com
http:/ www.dwdpress.com

هذا الكتاب

يتناول هذا الكتاب الاتجاهات الحديثة في مجال التربية الخاصة مركزا على قضية الأطفال المتخلفين عقليا ،حيث أنها واحدة من القضايا الإنسانية والدينية والاجتماعية والاقتصادية ذات الأبعاد التربوية الوقائية العلاجية المطروحة على ساحة الألفية الثالثة ، وأصبحت هذه القضية محط اهتمام شتى المجتمعات الدولية ، فالأطفال المتخلفين عقليا في أمس الحاجة إلى جهد مستمر ومتواصل ورعاية شاملة ومتكاملة من شتى المؤسسات الاجتماعية سواء كانت الأسرة أم المدرسة أم مراكز البحث العلمي أم المجتمع بشكل عام ، وذلك بهدف رعايتهم لكي يستطيعوا أن يحيوا حياة طبيعية فعالة ومنتجة ، وإن أي تقصير في تقديم هذه الرعاية تدفعهم إلى مزيد من العزلة والإحساس بالفشل والعدوانية من خلال مظاهر الإحباط المحيطة بهم ، مما تنعكس آثاره على الطفل ذاته وعلى المجتمع ، في نفس الوقت ، وهذا المجتمع في حاجة ماسة إلى الاستثمار البشرى ، والذي يعتبر أهم استثمار بحيث يمكن الاستفادة من القوى البشرية المنتجة في المستقبل بل واستغلال كل طاقات أفراده ، ولعل الاستثمار البشرى لدى المتخلفين عقليا لا يقل في أهميته عن العاديين من المدخل الإنساني؛ وعليه فيجب أن يحترم كإنسان وتسن بخصوصه قوانين تضمن له الرعاية والتدريب والاندماج في المجتمع هذا من جهة؛وتحسين مردود المجتمع على تلك الفئة والعمل على تقبل الفرد لذاته من جهة أخرى،ومن هنا تعتبر التربية الخاصة انطلاقاً من الإيمان بجملة من المبادئ الإنسانية السامية التي تنادى بحق كل فرد ذي احتياج خاص في الانتفاع بالخدمات التربوية التي تتضمن سمات وبرامج خاصة لمساعدته على النمو السليم ، والوصول به إلى أقصى مدى يتناسب مع ميوله واستعداداته وقدراته.

وفي النهاية يضع معدا الكتاب هذا الكتاب بين يدي آباء وأمهات الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة والمربين و الباحثين والعاملين في مجال التخلف العقلي آملين من الله سبحانه وتعالى أن ينال رضاهم والاستفادة الكاملة منه .